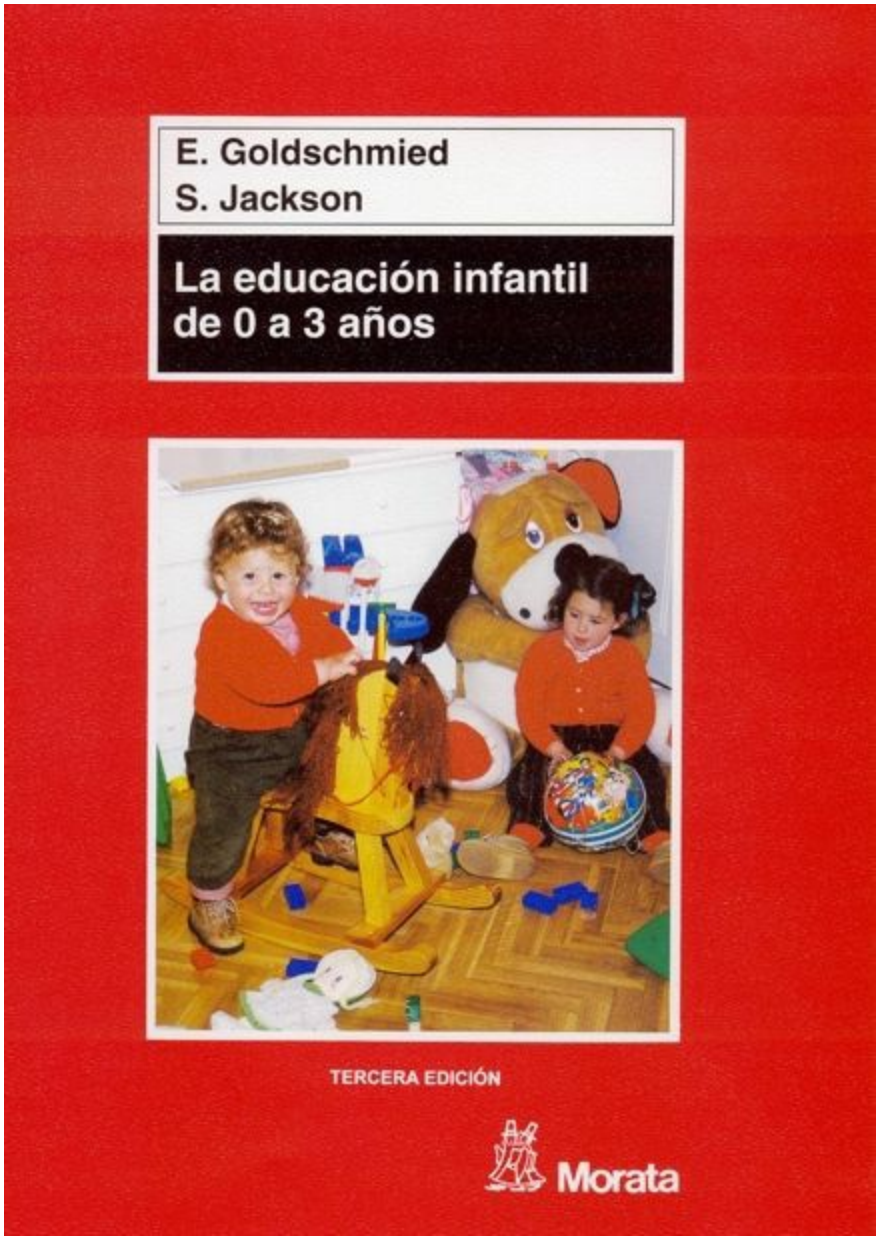
E. Goldschmied
S. Jackson

La educación infantil de 0 a 3 años

TERCERA EDICIÓN

Morata


E. Goldschmied
S. Jackson
La educación infantil de 0 a 3 años
TERCERA EDICIÓN
Morata

Colección:
PEDAGOGÍA

Manuales

La educación infantil
de 0 a 3 años

Por

ELINOR GOLDSCHMIED

SONIA JACKSON

Traducción de

Roc Filella

ELINOR GOLDSCHMIED

SONIA JACKSON

La educación infantil
de 0 a 3 años
Tercera edición
Ediciones Morata, S. L.

Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es
Título original de la obra:
PEOPLE UNDER THREE
Young children in day care
©n1997 Elinor Goldschmied y Sonia Jackson
Extractos de "To My Friends", por Primo Levi, *Collected Poems,* traducción de R. Feldman y B. Swann, Faber & Faber Ltd, reproducido con permiso.
Publicada en lengua inglesa por:
Routledge - 11 New Fetter Lane, Londres EC4P 4EE
Primera edición: 2000
Segunda edición: 2002 (reimpresión)
Tercera edición:
2007 (reimpresión)
Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes. Código Penal).
© EDICIONES MORATA, S. L. (2007)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
Derechos reservados
Depósito Legal: M-15.139-2007
ISBN eBook: 978-84-7112-611-5
Compuesto por Ángel Gallardo
Printed in Spain - Impreso en España

Imprime: Closas-Orcoyen, S. L. Paracuellos del Jarama (Madrid) Fotografía de la cubierta: Jorge y Patricia Cosín del Palacio A nuestros nietos y a sus padres.

Somos culpables de muchos errores y de muchos fallos, pero nuestro peor delito es abandonar a los niños, olvidar la fuente de la vida. Muchas cosas que necesitamos pueden esperar. El niño, no.

Es ahora cuando se forman sus huesos, se elabora su sangre y se desarrollan sus sentidos. No le podemos responder "Mañana". Se llama "Hoy".

Gabriela MISTRAL

CAPÍTULO VII

La educación infantil de 0 a 3 años

A medida que las presiones económicas y el deseo de una igualdad de oportunidades impulsan a las madres al trabajo remunerado, aumenta el número de niños que pasan fuera de casa al menos una parte del día. Las escuelas infantiles *(day nurseries)* de los servicios sociales y los centros familiares se ocupan sobre todo de "niños necesitados", por eso aumentan con rapidez los centros de atención infantil privados y también los situados en los lugares de trabajo. Este libro se dirige a los centros que cuidan a los niños más pequeños y está pensado sobre todo para quienes los atienden día a día, así como para los políticos, administradores y gestores de los servicios de atención infantil. Las autoras, ambas bien conocidas por sus trabajos sobre el bienestar de los niños y los servicios de atención infantil, demuestran cómo se pueden trasladar a la práctica cotidiana los avances teóricos que hemos realizado sobre la comprensión de la mente de los niños y de las influencias en su forma de comportarse.

Todas las ideas prácticas que contiene este trabajo se han desarrollado y comprobado en escuelas infantiles y en centros familiares de Gran Bretaña y de otros países. Se incluyen orientaciones detalladas sobre juegos educativos para bebés y para niños que comienza a caminar; el sistema de "persona clave" *(key person)*, que atiende las necesidades emotivas de los niños; y cómo transformar el área exterior. Se analiza también el difícil tema de la protección del niño y del trabajo con padres e hijos en multitud de problemas, y se incluye un capítulo sobre el grupo de educadoras.

Basado en la enorme variedad de conocimientos y de experiencia de las

autoras, *La educación infantil de 0 a 3 años* será lectura obligada para quienes trabajan en instituciones de educación infantil, en centros familiares *(family centres* i*) y en las escuelas infantiles privadas, para los responsables de la concesión de

*nInstituciones en las que se ofrece orientación sobre cuestiones de educación a las familias. En España no existen este tipo de instituciones públicas. En los últimas décadas algunos centros escolares, asociaciones vecinales, ayuntamientos e instituciones sociales no gubernamentales crearon

"Escuelas de padres y madres" con una finalidad semejante. *(N. del R.)* licencias de apertura y de la inspección de las instalaciones de este tipo de centros, y para todos aquellos que se forman para asistir a los niños pequeños. También a los padres les será útil para evaluar el tipo de atención que pueden ofrecer a sus hijos.

Elinor Goldschmied figura entre los expertos en gestión de servicios de escuelas infantiles de más prestigio en Europa. Actualmente trabaja como asesora para estos servicios en el Reino Unido, Italia y España.

Sonia Jackson *,* figura destacada en el mundo de la asistencia social, es conocida internacionalmente por sus investigaciones sobre el bienestar del niño. Es Catedrática de Estudios Sociales Aplicados en el University College, Swansea.

CAPÍTULO VII

Agradecimientos

Durante los años en que fue elaborándose este libro hasta su redacción final, muchas personas aportaron sus ideas e influyeron en nuestra forma de pensar; algunas ya no están entre nosotros para poder darles las gracias, en particular Susan ISAACS, Donald WINNICOTT, Anna FREUD, Jack TIZARD y Brian JACKSON. Gracias también, por estimular nuestra reflexión en sus conversaciones, a Leonard DAVIS, Kay CARMICHAEL, Thelma ROBINSON, Katrine STROTH, Anita HUGHES, Denise Hewey, Sue DOWLING, Miriam DAVID y Michael DUANE.

Hemos obtenido ejemplos sobre interesantes prácticas de diversas escuelas infantiles en donde hemos trabajado o colaborado como asesoras, de Gran Bretaña y de otros países. Entre ellas, escuelas infantiles de treinta y cinco ciudades italianas, en especial de Milán, Arezzo, San Giovanni Valdarno y Cinisello Balsa-no. Mima NOZIGLIA, Mara MATTESINI, Anna MALLARDI, Luciana NISSIM y Elda SCRA-ZELLA en Italia, Ethel ROBERTS, Pat COE y Linda OSBORN en Inglaterra, e Irene MCINTYRE en Escocia, entre otras, han hecho posible el ensayo sobre el terreno de ideas que muchas veces suponían alejarse considerablemente de las prácticas aceptadas.

Otra fuente de ideas importante, comprobada en la práctica, ha sido el desarrollo de proyectos que durante casi diez años aplicaron alumnos de Diplomatura en Trabajo con Niños y Familias, de la Universidad de Bristol. Nos demostraron lo que se podía hacer con escasos recursos si a ellos se unían la convicción y el entusiasmo. Todos los que participaron en aquel curso son organizadores o administradores de servicios para la primera infancia, y cuentan ya con muchos años de experiencia. No podemos ahora exponer detalladamente sus aportaciones a este libro, pero merecen un agradecimiento especial Peter FANSHAWE, Chris LEAVES, Marion TAYLOR, Sylvia, MCCOLLIN, Phil LYONS, Judith CHINNERY, Fiona STUART

y Val BEAN.

El curso se gestó en una conversación con Bill UTTING que tuvo lugar en Copenhague, y hay que agradecer su realización al apoyo de los colegas del Departamento de Asistencia Social de la Universidad de Bristol, sobre todo el de

Annette HOLMAN, y más adelante el de Renee DAINES, Walter BARKER, Roger CLOUGH, Allan BROWN y Cherry ROWLINGS. Gracias, también, a Christopher BEE-DELL que supervisó la beca de investigación de Elinor sobre Servicios Sociales Personales, en Bristol, en cuyo proceso se realizó la primera versión del vídeo *Treasure Basket (Infants at Work)*.

Brenda WRIGHT y John ROBINSON fueron de los primeros gestores de servicios sociales que vieron la necesidad de una formación adecuada e interdisciplinar para quienes ocupan cargos de responsabilidad en las escuelas infantiles. De ahí surgió una colaboración prolongada para gran beneficio de los alumnos, el curso y el servicio de atención de día de Leicestershire. Muchas de las ideas que se aplicaron en esos trabajos en colaboración han encontrado su sitio en este libro.

Para determinados capítulos, hemos recurrido directamente a la obra de Judy HACKETT, Sue FINCH, Veronica SHERBORNE y Christine LEAVES. Estamos agradecidas también, por sus consejos y comentarios generales sobre el borrador, a Dorothy ROUSE, Mary FAWCETT, Rebecca ABRAMS, Diane RYKEN, Linda OSBORN, Sophie LEVITT, Pat COE, Brenda WRIGHT, Diane HOUSTON, Dominic ABRAMS y Natasha BURCHARDT, y a Ellen JACKSON por ayudarnos con el índice.

Mucho de cuanto hemos expuesto en este libro proviene, además de contactos profesionales, de nuestra experiencia personal como madres y abuelas que trabajan. Damos las gracias a nuestros hijos y a nuestros nietos por las satisfacciones y las preocupaciones que nos han dado. Tal vez los adultos pierdan para siempre el espíritu de niño, pero donde podemos acercarnos más a él es en la intimidad de la vida familiar.

Escribir un libro también supone muchos trastornos familiares —la mesa de la cocina repleta de papeles durante semanas interminables, los pitidos del ordenador y el ruido de la impresora a horas intempestivas de la noche y de la mañana, largas conversaciones por teléfono en momentos inoportunos. Derek GREENWOOD

y Seth JACKSON, quienes más los han sufrido, no han cesado en su tolerancia y han prestado mucha ayuda práctica.

Nuestra mayor deuda es la que nos debemos mutuamente: ninguna de las dos

habría pensado en realizar este trabajo sola, y de haber sabido el compromiso que adquiríamos, quizá nos lo hubiéramos pensado dos veces.

Sonia JACKSON

Elinor GOLDSCHMIED

CAPÍTULO VII

Introducción

Se puede juzgar a una sociedad por su actitud hacia los más pequeños, no sólo en cuanto se dice sobre ellos, sino en cómo se expresa esta actitud en lo que se les ofrece a medida que se hacen mayores.

A pesar de los grandes avances que se han producido en el conocimiento sobre cómo se desarrolla un niño desde que nace hasta la madurez, en Gran Bretaña estamos lejos de reconocer seriamente la importancia que tienen los tres primeros años. Gran Bretaña carece de una política coherente sobre la atención y la educación de la infancia, lo cual significa que el mayor peso de la educación de la nueva generación recae casi por completo en los hombros de los padres jóvenes, en unas condiciones sociales que originan unos elevados niveles de estrés, tanto económico como psicológico. El poco valor otorgado a esta labor fundamental se refleja en el *status,* los salarios, las condiciones laborales y la ausencia de carrera profesional y de formación que ostentan quienes se ocupan a diario del cuidado de los niños en diversos servicios e instituciones.

Cada vez es más habitual en todos los países de Europa que los niños pasen al menos una parte del día fuera de sus hogares. En el caso de Gran Bretaña, las posibilidades son una escuela infantil o un centro infantil de la Administración local, un centro familiar, una escuela infantil laboral, la casa de una cuidadora, las llamadas familias adoptivas de día, o una escuela infantil de la comunidad, privada o atendida por voluntariosi*.

*nA lo largo de la obra, las autoras emplean diversas denominaciones para los centros infantiles, que se corresponden con realidades no siempre diferentes. Para facilitar al lector una mejor comprensión, le ofrecemos a continuación algunos de los términos ingleses, con la traducción que normalmente hacemos de ellos y una breve explicación de cada uno:

—*nDay care centre:* Escuela infantil. Cualquier centro en el que se atiende a niños durante el día, mientras sus padres trabajan. Es un término general y no

implica ninguna norma específica sobre horarios, edad de los niños (menores de 5 años) ni persona que lo administre.

—*nDay nursery:* Escuela infantil. Centro de atención a niños de 3 meses a 5 años, que pueden estar administrados por los servicios sociales de alguna institución local, alguna organización benéfi-ca o por una empresa. El horario suele ser de 8 ó 9 a 17 ó 18, durante 48 semanas al año.

Aunque la diversidad de centros puede parecer impresionante, la realidad es que normalmente los padres tienen pocas opciones sobre qué forma de atención ofrecer a sus hijos, dado que ese tipo de servicios son irregulares y, en muchas zonas, inexistentes. Las mujeres exigen cada vez más el derecho a ejercer un trabajo remunerado, y existen pruebas fiables de que, al contrario de lo que se suele creer, esta circunstancia es beneficiosa tanto para ellas como para sus familias. Sin embargo, las escuelas infantiles de las autoridades locales hoy acogen casi exclusivamente los "casos prioritarios", a niños clasificados como de situación de riesgo de abuso o abandono, o a los que la Ley de la Infancia de 1989 define como "en estado de necesidad".

Parece inexcusable el hecho de que los sucesivos gobiernos de Gran Breta-

ña no hayan sabido invertir en los más pequeños, que son nuestro futuro, "la fuente de la vida", en las palabras de Gabriela MISTRAL. Al igual que casi todos los que durante los últimos quince años han hablado sobre la educación infantil, creemos que son necesarios grandes cambios en la política. Sin embargo, en esta obra sostenemos que la experiencia de los niños más pequeños en las escuelas infantiles se podría transformar, incluso en el marco actual insatisfactorio y con los recursos limitados de que se dispone, si se emplearan todos los conocimientos que existen acerca del desarrollo infantil.

Este libro se centra en los menores de 3 años que asisten a escuelas infantiles, porque lo que se ha escrito de ellos es muy poco si se compara con la extensa bibliografía sobre la educación infantil de los niños de 3 y 4 años. También se ocupa de los padres, porque en nuestra opinión no se puede establecer una distinción entre el bienestar de los padres y el de sus hijos pequeños.

—*nLocal authority nursery:* Escuela infantil que depende de las instituciones locales y que, por tanto, está sostenida con financiación pública, generalmente destinada a niños de grupos sociales muy marginales o que corren riesgos de ser

sometidos a malos tratos. Atienden en horario completo o parcial, y algunas tienen servicio de comedor.

—*nResidential nursery:* Internado de educación infantil para niñas y niños que presentan graves minusvalías físicas y psíquicas y que requieren cuidados muy especializados. En las dos últimas décadas las políticas de atención a la infancia optaron por su desaparición apostando por trasladar esos cuidados especializados tanto a los centros escolares como a los hogares familiares.

—*nWorkplace nursery*: Escuela infantil laboral. Centro que los empresarios ponen a disposición de sus empleados (en ocasiones se ofrecen plazas al público en general). Las instituciones académicas también suelen ofrecer este servicio.

—*nNursery school:* Escuela infantil. Centros para niños de 3 y 4 años, que dependen de la Administración educativa, y muchas veces están integrados en centros de primaria. Suelen tener un horario muy limitado, a veces sólo media jornada, y cierran durante las vacaciones escolares.

Agradecemos la colaboración de Sonia JACKSON, una de las autoras, que ha contribuido en esta aclaración y en otras que aparecen en algunas de las notas del traductor a lo largo del libro.

En España, una vez que entró en vigor la Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) la amplia variedad de instituciones destinadas a la infancia de 0 a 6 años pasó a depender o a estar supervisada por las Consejerías de Educación de las comunidades Autónomas y del Ministerio de Educación y Ciencia. Las distintas denominaciones que antes tenían estos centros (guardería, kindergarten, jardín de infancia...) se sustituyeron por el término único de "escuela infantil".

En la mencionada Ley Orgánica se establecen dos ciclos en esta etapa: de 0 a 3 años y de 3 a 6 años. Se reconoce el carácter educativo de este período y se establece que estará a cargo de maestros y maestras (educadores y educadoras) con la especialidad correspondiente. Para el primer ciclo se admite la posibilidad de otros profesionales pero con una cualificación apropiada, reconocida por el MEC o por las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas. *(N. del R.)* Pretendemos que el libro sea útil a personas de diferentes ámbitos: a las que atienden a los hijos de otros día tras día en centros o en sus propias casas; a los gestores y a los organizadores de los servicios de atención de día; y a aquellos

cuyo trabajo consiste en fijar y mantener criterios. El libro será interesante también para los administradores, para quienes trabajan para la comunidad y para un amplio abanico de especialistas relacionados con los niños y con sus familias.

Pensamos que es fundamental que estas personas, que normalmente trabajan distanciados de los niños, comprendan cómo las decisiones sobre gestión y recursos afectan a la experiencia diaria del niño, más allá del control de quienes trabajan cara a cara con él. También los padres encontrarán el libro útil para valorar el tipo de atención de que pueden disponer, tanto en favor de la felicidad de sus hijos como para su tranquilidad de ánimo. A medida que los padres es-tén más informados, confiamos en que insistirán en su demanda de una atención más sensible y estimulante y tendrán más que decir sobre cuanto ofrecen a sus hijos.

Durante los últimos años, a medida que los psicólogos desarrollan formas cada vez más complejas de observar y medir la conducta de los bebés desde sus primeros momentos de vida, el conocimiento sobre cómo aprende y se desarrolla un niño se ha ampliado enormemente. Muchos de los estudios sobre el desarrollo y el aprendizaje que tienen lugar durante la infancia, y que son de gran importancia para los que trabajan en escuelas infantiles, se esconden en revistas y textos académicos. Hasta hoy, quienes cuidan a los niños han recibido pocas orientaciones sobre la forma en que deberían cambiar lo que hacen a la luz de esos conocimientos. Pretendemos hacer éstos más asequibles, mostrando cómo guardan relación con la práctica cotidiana de los centros de atención infantil, tanto en la esfera administrativa como en el contacto directo con los niños y los padres.

En los capítulos siguientes planteamos la idea de que todos los aspectos del entorno de una escuela infantil pueden contribuir de forma importante tanto al bienestar emocional como al desarrollo cognitivo de los pequeños. Hoy, cuando está demostrado que los bebés aprenden incluso en el seno materno, ¿cómo se puede justificar la división artificial entre cuidado y educación, que durante tanto tiempo ha prevalecido en los centros para niños menores de 5 años?

Pero el conocimiento solo no basta. Un buen cuidado de los niños no sólo debe ser educativo, sino también receptivo; debe estar informado por una

manera imaginativa de entender las experiencias y los sentimientos de los pequeños, en especial cuando están separados de sus padres. Por eso insistimos en la necesidad de que los educadores infantiles observen sistemáticamente y con detenimiento a los niños que atienden, que reflexionen sobre sus observaciones y que las compartan y analicen con los padres y entre ellos. Siempre que es posible presentamos las analogías entre lo que les ocurre a los niños y lo que normalmente experimentamos como adultos. Puesto que casi todos los recuerdos anteriores a los 3 años se pierden, ésta es una de las pocas maneras de que disponemos para intentar comprender las sensaciones y los sentimientos de un niño pequeño.

Describimos y explicamos tres innovaciones particulares que se derivan de los principios señalados antes: el sistema de la persona clave, el "Cesto del tesoro" y el juego heurístico. Las tres se han introducido con éxito en las escuelas infantiles de Gran Bretaña y de otros países, pero para muchos lectores serán una novedad. También hemos incluido un capítulo importante sobre el uso del espacio exterior, con propuestas pormenorizadas para transformar la acostumbrada parcela llana y rectangular en una zona amplia de aprendizaje.

Coincidimos con la *Commission for Racial Equality* (Comisión para la Igualdad Racial) (1990) en que la semilla del prejuicio y la discriminación se siembra en la infancia. Ha costado mucho que esta idea calara en las instituciones de educación infantil, pero es tan relevante para los niños menores de 3 años como para los mayores, y tan importante en las zonas de población blanca como en los lugares en que se mezclan diferentes culturas. A lo largo del libro destacamos la necesidad de ser conscientes de los mensajes que transmitimos a los niños a través de nuestros actos, de nuestras palabras y del ambiente que les creamos.

Confiamos en que nuestros lectores se opondrán, como nosotras, a cualquier forma de discriminación. El problema estriba en encontrar modos de expresar estas creencias en la práctica diaria.

No suele ser fácil. Por ejemplo, el carácter sexista de la lengua inglesa plantea muchos problemas a las autoras. "El o ella" *(he or she)* se hace odioso cuando se repite a menudo, pero "ellos" *(they)*, que se suele emplear para soslayar el problema, produce un efecto despersonalizadori*. Queríamos referirnos a los

niños individuales, acentuar su individualidad. En este libro hemos llegado a la solución de imaginar que el niño es chico en un capítulo, y chica en el otro (excepto cuando hablamos de alguno en particular)i**. En principio deberíamos haber empleado el mismo sistema cuando nos referimos al personal, pero nos pareció innecesario, pues sabemos que la gran mayoría de quienes trabajan en centros de atención a niños son mujeres, y existen pocos indicios de que la situación vaya a cambiar en un futuro próximo. Naturalmente, esto hace aún más importante que las mujeres que trabajan con niños sean conscientes de cómo ellas mismas han estado influidas por los estereotipos de sexo tradicionales, para que puedan evitar la transmisión de actitudes que perpetúan la desventaja.

Los niños pequeños y sus padres tienen derecho a esperar que el amplio conocimiento sobre el desarrollo infantil que hoy poseemos conforme los servicios que ellos tanto necesitan. Las actitudes hacia los niños están cambiando.

Hemos abandonado ya la idea de que, por el simple hecho de que sean muy jóvenes, sus pensamientos y sus sentimientos no importan, pero todavía nos sentimos frustrados y perplejos a menudo en nuestros esfuerzos por comprender lo que intentan decirnos los niños pequeños. Del mismo modo, mucho de lo que hacemos y decimos los adultos debe de parecerles desconcertante. Quisiéramos pensar que este libro pueda contribuir en alguna pequeña medida a salvar ese vacío en nuestra comprensión mutua.

**nEn español tampoco “ellos” soslaya el problema, ya que existe también “ellas”. *(N. del T.)*

**nMantenemos este criterio en la edición española: en los capítulos pares se utiliza “niña/niñas” para referirse a los dos géneros. *(N. del T.)*

CAPÍTULO PRIMERO

Valores y principios

Quien quiera hacer el bien a otro, debe hacerlo en los pequeños detalles.

William BLAKE, 1804.

Éste es un libro para profesionales, y más que abarrotar el texto con referencias a estudios teóricos y conclusiones de investigaciones, que a los lectores más interesados en aplicar las ideas en su propio trabajo les podrían parecer irrelevantes, en general hemos dejado que la teoría estuviera implícita. Sin embargo, se verá que todo el planteamiento de la obra se asienta en un determinado conjunto de valores y de puntos de vista.

Digamos, para empezar, que aceptamos que los niños nacen con su propia formación genética y sus predisposiciones y personalidad distintivas. Sin embargo, creemos que lo que les ocurre a partir de su nacimiento tiene mayor importancia en el proceso que determinará el tipo de personas que van a llegar a ser.

Esto supone una gran responsabilidad para quienes les atienden durante los principales años de su formación.

Política y práctica

Esta responsabilidad va más allá de las preocupaciones del trabajo cotidiano; las personas que actúan con niños pequeños deben comprender que su trabajo particular se inserta en el marco general de los servicios a las familias. Para que puedan ofrecer las mejores experiencias a los niños que tienen a su cuidado, también deben ser capaces de distanciarse de su quehacer inmediato para ver las cosas desde un punto de vista más amplio.

La razón oculta de que los servicios para niños menores de 5 años sean tan inadecuados y fragmentados en Gran Bretaña es que se considera que el cuidado y la educación de aquéllos es un asunto privado de los padres, más que la responsabilidad compartida de toda la sociedad (JACKSON, 1992). En consecuencia, ningún gobierno posterior a la guerra ha estado dispuesto a conceder mucha prioridad a la inversión en la atención de los niños y en el apoyo a los padres.

Los que trabajan con niños pequeños tienen hoy acceso a información objetiva detallada sobre la atención y la educación infantil en otros países

(MELHUISH y MOSS, 1991; SYLVA y MOSS, 1992). En la comparación se advierte cuán retrasados nos hemos quedado como consecuencia de las políticas con poca visión de futuro de los sucesivos gobiernos. En Suecia, Dinamarca, Francia e Italia se apoya de múltiples formas a los padres en la educación de sus hijos. En nuestro país, los padres sólo reciben ayuda cuando ya se ve que están fracasando y cuando en el proceso tal vez ya han dañado considerablemente a sus hijos.

Se trata de una política contraproducente en donde la ausencia de una atención infantil asequible desempeña una parte fundamental. Un tercio de los niños menores de 5 años viven en la pobreza, muchos de ellos como consecuencia de la inexistencia de centros donde se les atienda, lo que facilitaría el que sus madres pudieran trabajar (COHEN, 1988). A su vez, la presión de la pobreza dificulta mucho que los padres puedan atender las necesidades de sus hijos (GILL, 1992).

Al igual que los niños y los padres, quienes ofrecen los servicios de atención infantil, públicos y privados, padecen esta situación. A medida que la atención de los servicios sociales se convierte más que nunca en el brazo protector del niño, los educadores infantiles se encuentran, muchas veces con poca ayuda o con escasos recursos adicionales, cuidando de un grupo de niños que provienen todos de familias con problemas y que muestran síntomas de alteraciones y de retraso en el desarrollo.

Por otro lado, los centros privados se enfrentan al dilema de cómo ofrecer una atención de calidad sin subir los precios, que pocos padres se pueden permitir. La Ley de la Infancia de 1989 dispone que las autoridades locales controlen, regulen y revisen los servicios privados, pero, como ha señalado Gillian PUGH (1992a), la inspección sola no va a crear servicios nuevos ni dará calidad a los que ya existen. Nuestras conversaciones con organizadoras de escuelas infantiles privadas apuntan a que el efecto más probable sea el de una grave irritación.

Es importante que los que trabajan en el cuidado de los niños sean conscientes de estas cuestiones políticas, si no quieren verse abrumados y apunten sus frustraciones hacia blancos equivocados: los padres, los colegas o los gestores. Al contrario, deben unir sus fuerzas a las de otros profesionales para hablar con mayor eficacia en nombre de los niños, que no tienen voz propia. En

el Capí-

tulo IV afirmamos que este tipo de conciencia constituye un aspecto esencial del desarrollo y la formación de las educadoras, del mismo modo que lo es la comprensión del desarrollo cognitivo social y afectivo del niño, del que pasamos a ocuparnos.

Libertad y estructura

Muchos libros sobre el desarrollo infantil empiezan con los filósofos del siglo XVIII ROUSSEAU y LOCKE. El primero pensaba que los niños deben disfrutar de la máxima libertad para que puedan florecer su capacidad y su creatividad naturales; el segundo, que la mente del niño es una *tabula rasa,* un lienzo en blanco en el que hay que escribir todo lo que aprende. Los pioneros de la educación de la primera infancia, FROEBEL, las hermanas MACMILLAN, Susan ISAACS, estaban muy influidos por la opinión de ROUSSEAU, que caló en la tradición británica de la escuela infantil y el movimiento de grupos educativos y lúdicos para niños, y ha dominado hasta hace poco el pensamiento y la práctica de todo trabajo con niños pequeños.

En cierto modo, nos decantamos por el bando de ROUSSEAU. Por ejemplo, creemos que una parte importante del trabajo de un adulto que atiende a un niño pequeño es procurar que éste sea *feliz* durante el mayor tiempo posible. La vida ya conlleva bastantes penas y frustraciones para que de forma deliberada le añadamos aún más mediante prácticas de educación del niño estrictas, punitivas o molestas. Por otro lado, no creemos en absoluto que la libertad ilimitada vaya a conducir a la felicidad o a un desarrollo óptimo. Por consiguiente, aunque pueda parecer que adoptamos una postura típicamente no intervencionista cuando animamos a que siempre que sea posible el adulto se comporte como facilitador, más que como director de las actividades del niño, lo hacemos en el contexto de un entorno que ha sido planificado y organizado con cuidado.

Los mayores desempeñan un papel importante en la formación de la conducta de los niños, pero pueden optar por representarlo con medios autoritarios o con medios cooperativos, con el mandato o con la negociación. Existen pruebas de que lo segundo es con mucho lo más eficaz, y además evita mejor el conflicto y la angustia. Por eso insistimos mucho en que las educadoras negocien con los niños y que no les coaccionen, y también en la necesidad de que los adultos ayuden a los niños a que negocien entre ellos.

La importancia del juego

La contribución del juego al desarrollo infantil es un tema que está bien ilustrado por el efecto del péndulo. Las actitudes que DICKENS parodiaba en *Hard Times* ("Tiempos difíciles"), según las cuales el juego era una actividad frívola carente de valor si se compara con el aprendizaje de informaciones útiles, pervi-vieron de forma un tanto diferente hasta después de la guerra. Jugar era lo que hacían los niños cuando no estaban bajo el control de los mayores, en el mejor de los casos para ocupar el tiempo y siempre en oposición al "sentarse tranquilos y ser buenos" o a otros tipos de actividad más útiles. Sin embargo, como describe MEADOWS (1986), la idea opuesta de que "el juego es el trabajo de los niños" ha vivido una época de predominio considerable en la teoría psicológica y educativa.

En los últimos años han aparecido signos de una valoración más crítica de la función del juego y de su relación con el aprendizaje y los logros posteriores de la persona adulta. SMITH (1984) ha observado que los estudios experimentales no han aportado pruebas concluyentes de que dedicar más tiempo al juego conduzca a mejorar el desarrollo del lenguaje, la resolución de problemas, la creatividad o la integración social.

Un problema para cuidadoras y educadoras infantiles, y para quienes dirigen grupos infantiles para actividades lúdicas y educativas, ha sido siempre convencer a los padres de que su hijo está bien ocupado cuando "simplemente juega".

Tal vez los padres tengan alguna razón para oponerse a la ortodoxia dominante.

En muchas culturas se otorga poca importancia al juego; no se hace ningún esfuerzo por facilitar a los niños juguetes elaborados, y aunque se les ve jugar espontáneamente, su actividad no se corresponde con ningún tipo de atención por parte de los mayores. Sin embargo, aparentemente, los niños se desarrollan en perfecta normalidad y no tienen problemas en la escuela. Parece, al menos en lo que se refiere al éxito académico y profesional, que otras características del entorno pueden ser más importantes que haber tenido la oportunidad de jugar libremente durante la infancia.

Si nos fijamos en los grupos étnicos que al parecer han conseguido que sus hijos se desarrollen a pesar de unas condiciones sociales adversas, por ejemplo, los judíos de Nueva York o los inmigrantes asiáticos de Gran Bretaña, podríamos destacar la importancia de la interacción del adulto y el niño, la integración de éste en actividades adultas centradas en el hogar, la expresión abierta de afecto, un respeto por el aprendizaje y la alfabetización y el reconocimiento del éxito educativo como factor clave para determinar las oportunidades en la vida.

Con esto se demuestra que el juego es sólo un elemento del desarrollo infantil; mucho más relevantes son la preocupación y la atención de los mayores. No obstante, como se verá, consideramos realmente que el juego es de gran importancia en cualquier lugar en que se atienda a niños. Existen buenas razones pragmáticas para esta consideración. Hay que ocupar las largas horas que los niños pasan en la escuela infantil. Los que están aburridos son quisquillosos y tristes. Cuanto mejor sea la calidad de las oportunidades lúdicas que se les ofrezcan, más agradable será la experiencia, tanto para ellos como para los adultos.

La otra razón es que, si bien las pruebas que aportan las investigaciones en favor del aprendizaje mediante el juego tal vez no sean concluyentes, desde luego no existen pruebas mejores *en contra* que pongan en entredicho una experiencia práctica de cincuenta años. Lo que aprendemos a hacer, quizá, es diferenciar mejor entre diversos tipos de juegos, y redescubrir la verdad de la afirmación de John Stuart MILL en el sentido de que el *push-pin* i* no es tan bueno como la poesía. En otras palabras, es correcto y razonable valorar algunos juegos mucho más que otros, para crear condiciones en las que sea más probable que los niños escojan determinadas actividades, para favorecer el juego complejo y de concentración más que revolotear de una cosa a la otra. Saber hacerlo sin recurrir a la fuerza y a la coacción es una labor muy cualificada, que requiere un completo conocimiento personal de cada uno de los niños, y un número de personas mayores adecuado al de los niños.

La calidad de los juegos que hemos observado en los centros de educación infantil de Gran Bretaña es notablemente superior si se trata de centros que dependen de la Administración educativa. Cuando se trata de niños menores de 3 años, ni siquiera existe un cuerpo de conocimientos al que se pueda recurrir, lo

cual constituye una de las razones por las que hemos dedicado una parte importante de este libro a la provisión y organización de oportunidades lúdicas para estos niños más pequeños.

*nUn juego que se solía practicar en los *pubs. (N. del T.)*

Cuidado y educación

El debate sobre el juego se plantea en el contexto de la escuela infantil como un entorno total en el que cada aspecto de la organización y cada actividad que se ofrece contribuyen al desarrollo y al aprendizaje del niño.

Gran Bretaña no es el único país que ha heredado una división entre el cuidado que ofrecen los profesionales de la salud, principalmente a los niños pobres, y la educación prestada como un servicio general, a cargo de los maestros. Pero es el único país donde esta distinción se ha mantenido hasta nuestros días, y sin duda se ha intensificado. Esto se debe en parte a la curiosa idea de que los niños realmente no aprenden nada hasta que empiezan la escolarización obligatoria

—antes no hacen sino ocupar el tiempo— y en parte a que las escuelas infantiles de las administraciones locales están controladas por los departamentos de servicios sociales que no consideran que la educación sea asunto suyo. (Esta división se refleja de forma más clara aún en el servicio que se presta a los niños en régimen de internado o en familias adoptivas [JACKSON, 1988].) En el caso de las escuelas infantiles que dependen de la Administración y de los responsables de los niños, esto ha significado que los propios niños más necesitados de una atención con un alto contenido educativo sean quienes menos probabilidades tengan de recibirla (JACKSON y JACKSON, 1979; OSBORN y MILBANK, 1987). Los centros combinados, que se crearon para ofrecer educación y cuidado a los niños, siguen reflejando las divisiones profesionales establecidas (FERRI, 1981). Hemos oído incluso clasificaciones de niños “sociales” o “educativos”, como si los que más sufren la necesidad y que ocupan las plazas “priorita-rias” de los centros de atención no necesitaran recibir educación.

Por desgracia, esta idea se refleja muy pobremente en lo que se les ofrece.

Es curioso que, aunque los recursos con que cuentan los niños menores de 5 años menos favorecidos de Estados Unidos están dominados por la idea de la

educación compensatoria y la prevención del fracaso escolar (todo el programa *Head Starti** , por ejemplo), Gran Bretaña nunca contó con este tipo de provisión, y de hecho ha desaparecido. Tal vez no es casualidad que sea una estadounidense, Kathy SYLVA, una de las pocas personas que siguen defendiendo con fuerza esta posición (SYLVA, 1991).

Estamos totalmente de acuerdo con su idea de que el contenido educativo de la atención a los niños menos favorecidos requiere un énfasis especial, y que entre las personas que se ocupan de ellos deben figurar algunas expertas en educación. Todos los que trabajan con niños deben comprender la importancia educativa de su trabajo y estar familiarizados con las exigencias del currículum nacional, para que las experiencias de los niños que atienden no sólo sean satisfactorias por sí mismas, sino que fomenten cualidades, como la concentración y la tenacidad ante las dificultades, que les situarán en buena posición en los pró-

ximos años escolares.

*nPrograma de educación compensatoria, normalmente de educación infantil, para niñas y niños de poblaciones en situación de desventaja social, económica y cultural. Este proyecto educativo surge originariamente en Estados Unidos en la década de los sesenta, bajo la Administración de Lyndon Johnson, destinado a hacer frente a la pobreza y marginalidad de colectivos, principalmente de raza negra. *(N. del T.)*

En nuestra cultura, la clave del éxito educativo está en el dominio del lenguaje (y, en menor medida, del cálculo elemental). Por esta razón, al menos, se debe iniciar a los niños en el contacto con los libros a una edad muy temprana y ayudarles a que los vean como una fuente de interés y de placer. Existen pruebas de que aprender a leer con facilidad está íntimamente relacionado con que al niño se le haya leído desde pequeño y a menudo (WELLS, 1985). Una de las mejores cosas que las escuelas infantiles pueden hacer con los padres es animarles a que lean y comenten cuentos a sus hijos desde la infancia, y enseñarles cómo ayudar a los niños a leer solos tan pronto como sientan interés por hacerlo.

Las relaciones en las escuelas infantiles

Si las escuelas infantiles no han conseguido ofrecer un entorno educativo

estimulante, tampoco han sabido atender las necesidades afectivas de los niños.

En este punto, nuestra posición teórica parte del trabajo fundamental de BOWLBY

sobre el apego y el distanciamiento (BOWLBY, 1969/1982). Es decir, damos mucha importancia y valor al apego entre cada uno de los niños y los adultos, y reconocemos el dolor agudo que producen los trastornos que sufre ese trato por falta de sensibilidad o, en su caso, porque no existía previamente. Ahí está la base del sistema de la persona clave que describimos en el Capítulo III, y que está diseñado para favorecer una relación especial entre un niño, su familia y una educadora determinada.

Tanto los estudios de SCHAFFER sobre los apegos múltiples (SCHAFFER, 1977), como las pruebas más recientes acerca de los efectos de la atención infantil (MOSS y MELHUISH, 1991) han demostrado el error de quienes se apoyan en la obra de BOWLBY para oponerse a los servicios de cuidado de niños, pero esto no significa que todas las reflexiones originales de éste no sean válidas. Merece la pena observar que RUTTER (1972), que más que cualquier otro fue responsable de hacer una nueva evaluación de la tesis original de BOWLBY, matizó la idea de éste de que a un niño menor de 3 años no le infligía ningún dolor pasar algún tiempo alejado de su madre, especificando la necesidad de que el niño sea capaz de establecer unas relaciones seguras y estables con otra persona que le atienda. Sin embargo, los estudios sobre las escuelas infantiles tal como están organizadas apuntan a que en general no consiguen ofrecer estas oportunidades.

Diversos informes sobre investigaciones (BAIN y BARNETT, 1980; MAYALL y PETRIE, 1983; VAN DER EYKEN, 1984) recogen el hecho de que en las escuelas infantiles el personal se renueva muy a menudo, lo que significa muchos cambios de cuidador para el niño y un bajo nivel de interacción de éste con el adulto. Se han hecho observaciones semejantes sobre centros de atención infantil de Estados Unidos, y CLYDE habla de la situación en Australia:

Resultaría alarmante enumerar todos los centros que ofrecen pocas oportunidades para que los adultos y los pequeños establezcan unas relaciones especiales de apego y de amistad, o que no reconocen que éstas constituyen una parte fundamental de su programa diario.

(CLYDE, 1988.)

Para TIZARD (1991) una ratio adultos/niños elevada es el elemento clave de una atención infantil de calidad, pero en nuestra opinión no es una condición suficiente, a menos que la organización del centro asegure unas ocasiones regulares en las que una educadora determinada preste atención minuciosa a un niño determinado.

Esto es importante sobre todo en el caso de los niños pequeños por dos razones: porque necesitan un aseo corporal íntimo permanente, y porque su capacidad de comunicación está en fase de desarrollo. Los estudios realizados en Estados Unidos demuestran que los niños que participan en programas de atención de día con cuidadoras más sensibles suelen tener un desarrollo cognitivo y del lenguaje mejor y más competencia social. Pero la sensibilidad depende de la familiaridad. Los pequeños empiezan a comunicarse con unos gestos o un lenguaje idiosincrásicos que pueden resultar carentes de significado para cualquiera, menos para la cuidadora que los conoce bien.

Las pruebas que avalan la necesidad de favorecer las relaciones personales en la atención a los niños son de peso pero no indiscutibles. Como señalan ROUSE y GRIFFIN (1992), quienes trabajan en el desarrollo infantil en otros países, por ejemplo en Japón, China e Italia, entienden que la atención en grupo constituye un antídoto contra la atención y el apego excesivo maternales, que resultan sofocantes. No vamos a discutir esta postura, aunque pensamos que es menos relevante en el contexto cultural de Gran Bretaña, pero desde luego no es un argumento válido en contra del sistema de la persona clave por el que abogamos aquí, que sólo pretende asegurar un cuidado sensible y cariñoso por parte de un adulto durante determinadas horas del día.

Sin embargo, nuestras razones se asientan menos en la investigación que en la experiencia subjetiva: la observación de que a lo largo de nuestras vidas buscamos las relaciones individuales y nos gusta sentirnos importantes para una persona. Así ocurre sobre todo en situaciones estresantes. Si nos preocupa la felicidad presente de los niños y su desarrollo futuro, debemos otorgar atención a este tipo de conocimientos.

Padres e hijos

La importancia de los padres en la vida de los hijos es inmensamente superior a la de cualquier otra persona, una realidad que los centros escolares y las escuelas infantiles han tardado en reconocer. Hasta hace pocos años existía una división casi completa entre lo que se pensaba y lo que se escribía acerca de los pequeños. Los manuales de psicología y las orientaciones para el cuidado infantil pensadas para los padres ponían mucho énfasis en la importancia de la interacción de la madre y el hijo, casi hasta la exclusión de otro tipo de relaciones, mientras que en la formación de los maestros y de los profesionales de escuelas infantiles se ignoraba prácticamente a la familia.

En los últimos años, el trabajo de educador infantil en Gran Bretaña ha cambiado drásticamente, de forma que, al menos en el caso de las escuelas infantiles de las autoridades locales y de los centros familiares, se espera que el centro trabaje con los padres de forma activa, y así se especifica habitualmente en la declaración de objetivos. Se ha desarrollado un vocabulario totalmente nuevo para describir la relación entre las cuidadoras y los padres, pero son unos términos que a menudo no denotan otra cosa que mucha buena voluntad.

Por ejemplo, aunque "trabajo conjunto con los padres" constituye una aspiración común, que aparece en muchas declaraciones de metas y de objetivos y en escritos publicitarios, la realidad es escurridiza. Gillian PUGH y Erica DE'ATH visita-ron 120 centros para analizar hasta qué punto los servicios se planificaban, se ponían en práctica y se prestaban en colaboración con las familias, pero a medida que el proyecto avanzaba "fueron tan pocas las cosas que verdaderamente se podían considerar un trabajo conjunto", que para poder seguir con la investigación fue preciso extender el estudio a todos los aspectos de la participación de los padres (PUGH y DE'ATH, 1989). DAINES y sus colegas (1990) llegaron a una conclusión parecida en su estudio de los centros familiares de Barnardo, que se dedicaba explícitamente al trabajo conjunto. Concluyeron que la relación de poder entre los profesionales y los padres era tan desigual que la colaboración en el sentido de apoyo mutuo, alianza y control compartido no era posible, y se debía sustituir como objetivo por "la máxima participación posible".

Pero la implicación y la participación son también palabras que pueden significar muchas cosas diferentes. Existe el peligro de considerar a todas las familias como clientes del trabajo social, más que como personas que utilizan un servicio.

No se entiende la implicación como una forma de permitir a los padres que influ-yan más en cómo se atiende a sus hijos en la escuela infantil, sino como una forma de cambiar su modo de comportarse con el niño, "mejorando sus habilidades como padre o madre". Como sostienen NEW y DAVID (1986), en demasiadas ocasiones esto puede significar que las actitudes y los valores de los educadores infantiles se impongan a personas de una clase y una cultura que les han llevado a tener unas prioridades y unas preocupaciones diferentes. Cuando todos los niños de un centro han llegado a él explícitamente porque alguien ha considerado que el cuidado que recibían de sus familias era inadecuado, al personal del centro le resulta difícil no desarrollar una idea estereotipada acerca de los padres, lo cual constituye una de las razones por las que nos oponemos decididamente a este tipo de servicios segregados.

Preferimos el modelo que destaca la importancia de unas buenas relaciones de trabajo con los padres en interés del bienestar del niño, pero que reconoce absolutamente la primacía de la familia en el mundo de éste. El objetivo consiste en conseguirle una continuidad y una constancia, de modo que lo importante es asegurar la mejor comunicación y comprensión entre los educadores infantiles y quienes seguirán dispensando los mayores cuidados al niño. Establecer unas buenas relaciones es fundamental, pero es fácil que "la implicación" se convierta en un objetivo en sí misma, desviando así la energía de las educadoras, que mejor se emplearía en perfeccionar la experiencia diaria de los niños.

Esto no significa en absoluto devaluar el trabajo de los centros familiares que ofrecen una variedad de servicios a la comunidad. El *Pen Green Centre* i* , que tan bien funciona en la olvidada ciudad industrial de Corby, demuestra cómo pueden

*nCentro multiusos familiar de Corby, en Northamptonshire, que se ha hecho famoso por el trabajo innovador que realiza con las familias de una zona desindustrializada muy pobre. Su directora, Margy WHALLEY, es autora de varios libros y artículos. *(N. del T.)* atenderse de forma equilibrada las

necesidades de los padres y de sus hijos sin tener que supeditar las unas a las otras (WHALLEY, 1992).

Es una cuestión de recursos y de actitudes. Una escuela infantil cuyo personal tenga solamente en cuenta el cuidado directo de los niños, tendrá dificultades para seguir los necesarios procesos de consulta, análisis y formación, y el tiempo que emplee en trabajar con los padres tendrá que restarlo al que dedique a los niños. Un centro familiar o infantil debe ofrecer toda una variedad de recursos para la educación y el esparcimiento de los adultos, que pueden mejorar la calidad de vida de los padres y con ello, indirectamente, la de los niños. El peligro radica en intentar hacer demasiadas cosas sin los medios adecuados, y acaso también en la pretensión de imponer un modelo único a personas que tienen unas necesidades y una forma de vida muy diversas, a las que la etiqueta de

"padres" les otorga una uniformidad engañosa.

Combatir la discriminación

En la práctica, la palabra "padres" significa "madres" nueve veces de cada diez. Nos debatimos entre el deseo de llamar a las cosas por su nombre y nuestra firme convicción de que el padre debe participar en la educación del hijo en la misma medida que la madre. Los profesionales de la infancia han de asumir parte de la responsabilidad de asentar el principio de que la madre no es la cuidadora primaria. En este sentido, nos viene a la memoria el ejemplo del controlador de Sanidadi* que cita Brian JACKSON (1984) que cuando le abría la puerta el padre con su bebé en brazos, exclamaba: "¿Qué hace usted con el pequeño? ¿Dónde está su mujer?"

Sin embargo, debemos admitir que el deseo de incorporar al padre en el mundo de la primera infancia refleja unos valores que la mayoría de los autores que se ocupan del tema aceptan de forma implícita, pero no así otras muchas personas.

En el Capítulo IX incluimos un estudio sobre las formas de abordar la práctica no discriminatoria en los centros de atención infantil. Probablemente sea cierto que en estos momentos en el mundo de los servicios sociales y de la educación existe un amplio consenso al respecto, un punto de vista que podríamos llamar políticamente correcto. Además, las posturas antirracistas cuentan con el respaldo legal de la Ley de Relaciones Raciales de 1976, y la Ley de la Infancia de

1989, que reconocen y ofrecen medidas para contrarrestar el racismo en los servicios de atención al niño (LANE, 1990). El problema es que, como ocurre con el rol del padre, la población en general no comparte estas ideas, ni siquiera aquellas personas que son víctimas de la discriminación. ¿Cómo compaginamos nuestro compromiso con la igualdad de oportunidades y con la identidad de roles para ambos sexos con el compromiso de respetar las ideas y los deseos de los padres acerca de sus hijos? ¿Qué hacemos cuando un aspecto básico de su cultura es la distinción bien clara entre roles y responsabilidades de hombres y mujeres y la conducta que se considera apropiada para chicos y para chicas?

*nNormalmente, enfermera de la Seguridad Social que hace visitas a domicilio para asesorar sobre el cuidado de niños en edad preescolar, ancianos, etc. *(N. del T.)* Creemos que no es posible adoptar una postura neutral, porque en nuestra opinión esto no significa más que perpetuar la discriminación. Una política antidiscriminatoria activa debe compensar las imágenes que envuelven constantemente a los niños fuera de la escuela infantil (SIRAJ-BLATCHFORD, 1992).

No obstante, debemos reconocer que lo que proponemos supone una afirmación de nuestros propios valores, que tal vez se opongan a los de otras personas. Poco cabe dudar de que el racismo y el sexismo, con la merma de oportunidades que conllevan, tienen sus raíces en las primeras experiencias de los niños, y de que es en esta edad cuando mejor se pueden tratar (DERMAN-SPARKS, 1989).

Al mismo tiempo, la escuela infantil debe reconocer su función educativa y entablar un diálogo con los padres, y no limitarse a hacer caso omiso de sus opiniones. Nuestras propias ideas, como profesionales, han evolucionado a lo largo de muchos años, con la ayuda del trabajo en grupo, el estudio y la lectura. No es razonable esperar que la gente cambie completamente su manera de entender las cosas por el solo hecho de que su hijo asista a una escuela infantil.

Resumen

En este capítulo se presentan algunas de las ideas y de los valores en que se asienta la forma de entender la práctica que planteamos en este libro. En los primeros puestos de la lista está la responsabilidad compartida por el Estado y las familias de emplear los mejores conocimientos de que disponemos en el cuidado y la educación de nuestros niños más pequeños. Aunque la calidad de la atención que reciben los niños depende probablemente tanto de factores políticos y sociológicos como de lo que hacen sus cuidadores inmediatos, creemos que incluso en una estructura insatisfactoria existen muchas posibilidades de mejora.

La clave de una atención de calidad es el respeto por el niño como persona, que se expresa en las disposiciones diarias concretas. Los pequeños a quienes se cuida fuera de su hogar tienen derecho a unas relaciones cariñosas con una cuidadora particular, a que se les ofrezcan las mejores condiciones y materiales posibles para explorar y experimentar, adecuados a su edad, a que se valore su lengua y su cultura y a que los adultos que tienen más próximos trabajen en mutua armonía. En el capítulo siguiente proponemos formas de organizar un entorno que nos ayude a avanzar hacia estos objetivos.

CAPÍTULO II

Organización de los espacios:

zonas de estar, de aprendizaje y de juegos

No deben olvidarse los detalles pequeños en apariencia, porque sólo gracias a ellos son posibles los grandes designios

SAN JERÓNIMO.

El entorno físico influye decisivamente en cómo siente su trabajo el personal de la escuela infantil y en la calidad de la experiencia que puede ofrecer a las niñasi*. Sin embargo, hemos visto que parte del trabajo más creativo que se realiza con niñas menores de 3 años tiene lugar en edificios muy inadecuados, mientras que en ocasiones los centros mejor diseñados transmiten un aire institucional, frío y estéril. Cualesquiera que sean las limitaciones de un edificio, siempre cabe la posibilidad de hacerlo más confortable y atractivo para los adultos y las niñas que pasan en él muchas horas del día.

En este capítulo nos ocupamos en primer lugar de la organización y el aspecto

general del centro. En el siguiente apartado analizaremos cómo el uso del espacio se relaciona con los roles del adulto en las escuelas infantiles, y la última parte del capítulo analiza con más detalle el equipo y el material de juego para los diversos grupos de edad.

Crear un entorno satisfactorio

La escuela infantil es un lugar para vivir, a la vez que para trabajar y jugar. El entorno físico debe tener en cuenta esta doble función. Debe combinar la comodidad y el sentido de hogar con las condiciones prácticas de un aula infantil bien llevada. Su aspecto general debe suscitar interés y placer tanto en las niñas como en los mayores.

*nDe acuerdo con las indicaciones de las autoras (véase pág. 18 de esta misma obra) en este capítulo se utiliza “niña” y “niñas” para referirse a ambos géneros. Esta misma pauta se sigue en los capítulos pares del libro. *(N. del R.)*

Debido a que los servicios de atención infantil cuentan tan poco en las prioridades presupuestarias, escuelas infantiles y los centros familiares muchas veces tienen que valerse de un mobiliario que han ido acumulando con los años, y teniendo como criterio principal el bajo coste. Como consecuencia de ello, muchas aulas disponen de unos muebles inadecuados, de colchones y cortinas de colores y texturas que no cumplen ningún criterio de armonía y que la mayoría de nosotros no permitiríamos en nuestras propias casas.

Bancos, tiendas y restaurantes pagan grandes cantidades a diseñadores de interior para que creen un entorno visual que resulte atractivo a los clientes durante sus breves visitas. Sin embargo, nos conformamos con que las niñas pasen los años más formativos de su vida rodeadas de fealdad y de abarrotamiento. Hay que señalar que esto no suele ocurrir en países como Italia, que dan a la educación visual y artística mucha más importancia de la otorgada en Gran Bretaña.

Fijémonos en los cuadros y los carteles, por ejemplo. Con demasiada frecuencia nos encontramos con escuelas infantiles decoradas con recortes de per-sonajes de Disney que no aportan nada al aspecto de la habitación y tienen poco interés para las niñas una vez pasado el placer inmediato de su reconocimiento.

Las reproducciones de cuadros buenos son escasas en las escuelas infantiles o en los centros de atención infantil ingleses, aunque en otros países se considera que éste es un aspecto de la iniciación de los niños en su tradición cultural.

Es evidente que gran parte del espacio de las paredes de la escuela infantil se

necesitará para exponer los trabajos de las niñas, o para notas e información destinadas al personal y los padres, pero generalmente hay espacio en las zonas de acceso, los pasillos o la sala de profesoras. También merece la pena pensar en aquellos lugares en los que suele despreciarse el espacio de la pared, por ejemplo las cocinas, los cuartos de aseo y el guardarropa.

Algunas galerías de arte locales tienen un servicio de préstamo, y es posible que tengan los almacenes repletos de pinturas y acuarelas de costumbres victorianas que en su momento no gustaron, y que ahora se encuentran reproducidas en todas las tiendas de tarjetas de felicitación. Pueden resultar muy atractivas para las niñas y servir para iniciar conversaciones. Las niñas acostumbran a tener un gusto ecléctico y el arte no representativo también les intriga, cuadros de artistas del siglo XX como Picasso, Miró y Chagall, por ejemplo. Es posible que las educadoras tengan sus obras favoritas que desearían pedir prestadas con carácter temporal. También son muy interesantes las pinturas y los tapices chinos, per-sas, africanos e indios.

Crear un entorno visual satisfactorio no es un trabajo que se realice de una sola vez, sino algo que debe efectuarse de forma continua. Del mismo modo que en casa siempre estamos haciendo pequeños retoques y mejoras, pasar los cuadros de una habitación a otra, cambiar una lámpara o una planta, una escuela infantil sólo resultará acogedora y cuidada si hacemos lo mismo.

Cuando se crea una escuela infantil totalmente nueva, es mejor emplear colores lisos, no demasiado brillantes, para los elementos básicos, para que las personas que trabajan en el centro puedan ejercitar su creatividad en los dibujos y los tapices de la pared, los móviles, las fundas de almohadones, los cuadros y otros objetos que se pueden quitar y sustituir con facilidad. Las moquetas producen un efecto de mayor espacio, absorben el ruido y resulta cómodo sentarse en ellas.

Aunque parezca caro, una moqueta fuerte y resistente a las manchas, junto con una máquina adecuada para limpiarla, es una inversión excelente y, si se cuida como corresponde, seguirá teniendo un buen aspecto durante años. Conocemos demasiadas escuelas infantiles que utilizan retales de diversos motivos estri-dentes o alfombras de fabricación casera enrollables. Puede resultar difícil convencer a los administradores para que consideren que la

compra de una alfombra nueva esté justificada, y conseguir dinero para ello suena un tanto pro-saico si se compara con un equipo para juegos o una excursión a la playa pero, a la larga, puede ser más beneficioso para el buen estado de ánimo del personal y la comodidad de las niñas.

La zona de acceso

Debe pensarse bien si el espacio al que se accede cuando se llega a la escuela infantil resulta realmente acogedor. Estar, mientras se espera, en un área luminosa, con moqueta y sillas confortables, plantas, fotografías y cuadros bien dispuestos en la pared produce una impresión bastante distinta a la de un pasillo con un banco estrecho, avisos de prohibiciones y materiales apilados.

Hay que estudiar bien el efecto visual que esta área produce tanto en quienes acuden a la escuela infantil por primera vez como en los que la utilizan todos los días.

La zona de acceso representa una declaración pública de los valores y las prioridades del centro. ¿Qué mensajes transmite? Observamos que algunas escuelas infantiles crean un mundo infantil irreal sin ninguna referencia a lo que ocurre en el exterior, mientras que otras tratan positivamente de tender puentes entre las familias y la comunidad. Hay escenas ampliadas del barrio y de la vida familiar, fotografías del personal de la escuela infantil con sus nombres, para que los padres y los visitantes puedan identificarles fácilmente, fotografías de las niñas mientras juegan. Hay notas de bienvenida en las diversas lenguas de las familias que acuden al centro. Los avisos se presentan con cuidado y en un tono no autoritario.

La cantidad de información que el personal quiere ofrecer en la entrada puede perjudicar su aspecto visual. Demasiados avisos pueden darle un aire institucional y provocar una sensación de abarrotamiento. Lo importante es no dejar de examinar el espacio con un ojo crítico.

Las impresiones que nos produce un lugar cuando accedemos a él no nos llegan sólo a través de los ojos; debemos prestar atención al entorno sonoro, igual que al visual. Cualquiera que haya visitado a un amigo en el hospital sabe que una de las cosas más desagradables es el ruido incesante. Debemos hacer todo lo posible para que en la escuela infantil éste se mantenga en los niveles mínimos. Esto significa atender en seguida a las niñas que lloran, no gritar ni llamar de una habitación a otra, emplear la música sólo como parte de la programación, y disponer las superficies de manera que absorban el ruido porque éste provoca estrés en el personal e inhibe el desarrollo del lenguaje en

los niños; volveremos a estos temas más adelante.

La organización de la escuela infantil

Algunos centros construidos expresamente como escuelas infantiles han optado por un diseño abierto, en el que las niñas son libres de andar o gatear por todos los espacios, aunque existen unas zonas "hogar" delimitadas por tres lados.

Hemos visto que funciona, que permite concentrar actividades de juego diferentes en áreas separadas y evitar el aislamiento de las educadoras. Por otro lado, si no se administra bien, puede convertirse en la receta del caos.

En la mayor parte de los países, en las escuelas infantiles se agrupa a las niñas por su edad, como en la escuela, como solía hacerse en Gran Bretaña. En nuestro país, la mayoría de las escuelas infantiles en los últimos veinte años han adoptado el sistema de organización de "grupo familiar", que agrupa a niñas de diversas edades en la misma aula y atendidas por una o dos cuidadoras. La idea es que un grupo mixto es más natural, más parecido a la vida familiar corriente y resulta más variado para el personal de la escuela infantil.

Agrupamiento por edad y agrupamiento por "familia" Mantener juntas a las hermanas o separarlas tiene sus ventajas evidentes, que dependen de sus características y relaciones personales, más que de cualquier otro criterio arbitrario relacionado con la fecha de su nacimiento. Las niñas se desarrollan a diferente ritmo y es posible que algunas no estén preparadas para pasar a un grupo de mayores a la edad "adecuada". Las niñas que tienen unas necesidades especiales quizá se puedan integrar mejor en un sistema de grupo familiar. Las cuidadoras se encuentran casi siempre atendiendo a un grupo de niñas diverso, que están en fases de desarrollo distintas, y tienen que aceptar los problemas particulares que esto plantea.

Sin embargo, sugerimos que es el momento de contemplar los beneficios del agrupamiento por "familia" de forma más crítica. ¿Es posible que el predominio de esta forma de organización sea producto de un momento histórico determinado que ya ha pasado? En el campo de los internados para niñas hemos aprendido con dolor que ninguna institución puede hacer el trabajo de un buen padre; únicamente simular algunas de sus características (JACKSON, 1989). Los "hogares para grupos familiares", que se crearon con tan buenas intenciones como reacción a los grandes hogares infantiles anónimos del pasado, están

desapareciendo, y los sustituyen personas que acogen a niñas que no pretenden ocupar el lugar de los padres, e internados que hacen bien lo que pueden, sin ánimo de ser

"igual que una familia". El agrupamiento por familia, como señala Elsa FERRI en su estudio de los centros infantiles combinados (FERRI y cols. , 1981), tiene también mucho de ilusión. ¿Qué podría ser menos parecido a una familia corriente de nuestra década que un grupo de hasta diez niñas de edades diferentes que pasan todo el día en la misma habitación a cargo de una o dos jóvenes educadoras? Como demuestra claramente el estudio de FERRI, el sistema ni siquiera produce más contacto individual entre la niña y su "propia" cuidadora del grupo familiar, y puede resultar particularmente contraindicado para las niñas de 2 años.

Parece un intento de disimular la realidad de los centros infantiles y de contrarrestar su imagen negativa.

Las ventajas prácticas del agrupamiento por edades son importantes. Casi siempre a los educadores infantiles les es más fácil dirigir un grupo de niñas relativamente homogéneo que otro con el mismo número de niñas pero todos en diversas fases de desarrollo. Y lo que es más importante, permite a esa persona prestar toda la atención al juego y a las oportunidades de aprendizaje adecuadas a la edad de las niñas sin que le distraigan continuamente otras niñas mayores o más pequeñas que tienen otras necesidades. Observamos una vuelta a los grupos de la misma edad a medida que se reconoce que crear oportunidades para el desarrollo cognitivo incluso de las más pequeñas es un aspecto fundamental del trabajo de la escuela infantil. Ya existen signos de que así ocurre. Probablemente la mayoría de los centros en donde se atiende a niñas menores de 2 años ya disponen de una habitación separada para ellas.

El papel del adulto en el aula de grupo

Excepto en los centros que tienen una planificación más abierta, la atención infantil normalmente significa que dos o tres personas adultas pasen gran parte del día en un "aula de grupo" con un número de niños. En ese tiempo, las educadoras infantiles asumen papeles diferentes, aunque relacionados entre sí, de los que depende el funcionamiento de la unidad: los papeles de organizadora, facilitadora e iniciadora.

Como *organizadora,* la educadora infantil es responsable del uso del espacio, de la ventilación, la disposición de los muebles, la comodidad de los asientos, el almacenaje, el aspecto de la habitación y de mantener las cosas limpias y en buen estado en colaboración con el personal de servicio. Controlar las horas de inicio y finalización de las actividades, de recoger y de guardar, de compartir el baño con otros grupos, de poner la mesa para las diferentes comidas, todo requiere una organización precisa, que al tiempo permita la flexibilidad necesaria para atender las necesidades imprevisibles de cada una de las niñas.

Organizar los turnos, los descansos y el horario de atención a padres y a especialistas que visitan el centro acentúa la complejidad del quehacer diario y sólo se puede hacer con tranquilidad si se planifica minuciosamente. Para las cuidadoras, que deben combinar todas las funciones desarrolladas por las diferentes personas de la escuela infantil, y muchas veces también tienen que traer a la escuela y recoger a niñas mayores, la gestión eficaz del tiempo es igualmente fundamental (BRYANT y cols., 1980).

El éxito en el desempeño del segundo papel, el de *facilitadora,* depende de esta planificación del tiempo, el espacio y los materiales. Con una provisión y una disposición del material de juegos imaginativa, el adulto permite que las niñas escojan y desarrollen su juego, ellas solas o con otras. Su presencia atenta supone un apoyo emotivo para el grupo de niñas, que saben que, si es necesario, intervendrá como árbitro o les reconfortará.

En el tercer papel, el de *iniciadora*, la persona adulta está a cargo de la actividad de manera más directa. Puede trabajar con un grupo reducido que requiere su atención permanente, y ofrece ayuda técnica y anima a las que lo necesitan, por ejemplo en actividades con barro, hacer galletas, collages, huellas con pintura, pintar con los dedos, hacer música, leer un cuento o cuidar el jardín.

No debemos confundir este tipo de iniciación con lo que podríamos llamar la actuación de "director de pista", que en ocasiones es necesaria cuando se trata de controlar un grupo numeroso. En este caso la educadora corre el riesgo de verse en el papel de animadora, que domina al grupo con su carisma y que se agota en ese proceso. Es importante aclarar la diferencia, porque una actividad dirigida a grupos numerosos normalmente resulta inadecuada para niñas de esta edad, ya que limita y distorsiona sus juegos y su aprendizaje (véase, por ejemplo, SYLVA y

cols., 1980).

Un uso equilibrado de los diversos papeles

Que la educadora prefiera tener a las niñas junto a ella y bajo su control, o constituirse en un figura segura que sirva de punto de referencia a las niñas mientras juegan es, en cierta medida, una cuestión de carácter. En un grupo estable las educadoras se complementarán entre ellas, y cada una incidirá más en alguno de los tres papeles.

Cuando hay dos educadoras deben decidir cómo repartirse las responsabilidades de la mejor manera posible. En estos casos, una se puede ocupar exclusivamente de un grupo pequeño mientras la otra queda libre para la supervisión general del resto. Los administradores y los supervisores pueden animar a las educadoras a que desempeñen los tres papeles de una manera más equilibrada, y ayudarles a que sean conscientes de sus propias preferencias y formas de trabajar.

Organización del aula de grupo

La forma en que se disponga el aula de grupo determina en gran medida que la actividad sea iniciativa de las niñas y que ellas mismas la dirijan, o que requiera la intervención permanente y agotadora de los adultos. Todas las educadoras infantiles deben salir adelante con el trabajo diario de mantener el aula de grupo en un orden razonable. La carencia de espacio en el suelo o para almacenar las cosas, y el cambio constante de los muebles pueden ser un elemento fatigador de ese trabajo.

Hay que pensar muy bien cómo reducir al mínimo estos problemas. El hecho inalterable de que se debe jugar, comer y a veces dormir en el mismo sitio produce un sentimiento de estrés y de limitación que afecta a los adultos y a las niñas, pero muchas veces la simple costumbre les basta a las personas para afrontar los inconvenientes inevitables.

El aspecto del aula

Es importante que todos piensen que el aula de su grupo tiene el suficiente atractivo y organización para que todos sientan gusto y satisfacción al entrar en ella diariamente. Si no se presta una atención constante, es fácil que las personas se acostumbren a una clase con un aspecto desordenado o descuidado. Esto puede producir un efecto muy deprimente sin que los interesados se den cuenta.

Una manera útil de iniciar la mejora del aspecto y de la organización es hacer una reunión con todos los usuarios, con este punto: "¿qué quisiera tener en el aula y qué me gustaría tirar?" De ahí puede surgir una limpieza drástica, para poder utilizar con mayor eficacia el espacio destinado a almacenaje.

Los muebles

Es fundamental una buena organización que permita almacenar bien los materiales de juego. Para que las educadoras puedan actuar de facilitadoras, se debe almacenar, en la medida de lo posible, en estanterías abiertas, de manera que las niñas puedan coger las cosas o ver lo que hay y pedir lo que deseen.

Otra cuestión importante, que a menudo suele olvidarse, es la necesidad de disponer al menos de dos sillas para adultos en todas las habitaciones, en las que puedan sentarse y hablar cómodamente alguna persona del centro o algún padre.

Todos los grupos necesitan una silla apropiada para que la persona mayor pueda coger en brazos o consolar a la niña. Las cuidadoras que acostumbran a estar de pie mientras sostienen a las niñas corren el riego de padecer dolores de espalda.

Las posibilidades en la disposición de los muebles dependerán del espacio y la forma del aula. Por ejemplo, si hay algún mueble bastante grande, del tipo de un armario, es mejor colocarlo de forma que al entrar en la habitación no sea lo primero que se vea. Se pueden emplear muebles pequeños, como sofás y estanterías, para separar los espacios.

El aula que resulta más atractiva es la que produce una sensación de amplitud, pero que cuenta con rincones acogedores. Los diseñadores de restaurantes y de *pubs* saben que los clientes prefieren zonas cómodas y aisladas, y que a nadie le gustan las mesas que están en el centro del local. A las niñas les ocurre lo mismo.

Es importante decidir la cantidad de móviles, objetos colgantes y cuadros o dibujos que vayan a colgarse en la pared. Mayor cantidad no significa necesariamente que sea lo mejor. Los dibujos de las niñas pequeñas pueden resultar atractivos siempre y cuando se sitúen adecuadamente, con un fondo bien escogido que complemente el color dominante, y se procure que estén bien sujetos allá donde se coloquen.

Hay que designar a una persona que sea la responsable, durante un período determinado, de lo que se vaya a poner en las paredes. De lo contrario, es posible que este material vaya adquiriendo rápidamente un aspecto descuidado, y que se cree con ello una cierta confusión visual. También hay que prestar atención a las ventanas de vez en cuando. Si están limpias contribuyen mucho a la buena

apariencia de la habitación.

En ocasiones las educadoras pintan o pegan dibujos en las ventanas, sea para crear un clima más colorido, sea, en el caso de los centros privados, para indicar la actividad del centro y despertar el interés. Desgraciadamente, muchas veces el resultado es que se reduce la luz, sobre todo en los días grises, y que se produce también un efecto de masa confusa en un espacio que quizá sea ya pequeño de por sí.

Cuando se planifica la mejor forma de aprovechar el espacio disponible, un buen ejercicio es el de observar atentamente los movimientos de las niñas a diferentes horas del día. Muchas veces podremos identificar una "zona muerta" a la que no van por diversas razones, con lo que provocan mayores aglomeraciones en otras partes. Una vez observada esta circunstancia, puede conseguirse que se vuelva a utilizar el espacio si se hace más accesible o si se coloca en él algún material para una actividad que sea popular.

Implicar a las niñas en el cuidado y el mantenimiento

Tener ordenada el aula es un trabajo básico de la educadora en su papel de organizadora. Hacerlo de forma discreta pero constante, solicitando para ello la ayuda individual de las niñas siempre que sea posible, es mejor que la práctica que se utiliza en algunas escuelas infantiles de dejar que las cosas adquieran un aspecto caótico para proceder a una gran sesión de limpieza dos o tres veces al día.

Implicar a las niñas mayores en el trabajo de limpiar y ordenar el aula puede suponer más esfuerzo para el personal, pues generalmente resulta más rápido si los adultos lo hacen solos. Pero esta forma de enjuiciar las cosas es corta de miras, si consideramos que todo lo que ocurre en la escuela infantil forma parte del aprendizaje de las niñas. Habrá ocasiones en las que el tiempo apremie, pero en general se puede organizar la colaboración en el mantenimiento del aula de forma que tanto los adultos como las niñas disfruten de ella y les produzca una sensación de hacer algo provechoso.

Es especialmente importante, por supuesto, que las niñas entiendan que la limpieza es trabajo tanto de niños como de las niñas. Muchos estudios sobre la vida familiar y el reparto de las tareas domésticas demuestran que, incluso en el caso de que la mujer trabaje tantas horas como el hombre en un empleo del

mismo grado de dificultad, ella casi siempre sigue asumiendo la responsabilidad de llevar la casa y participando mucho más en las tareas habituales (MCCRAE, 1986; JACKSON, 1992). Dado que el personal de los centros infantiles es casi exclusivamente femenino, es fácil que las niñas piensen que limpiar es trabajo de mujeres, sobre todo si así ocurre en sus casas. El personal de la escuela infantil tiene mucho que hacer al respecto, y deben asegurarse de que no adoptan esa actitud y que la combaten cuando la observan en los demás, incluidas las propias niñas (ASPINWALL, 1984).

Cuando trabajan el padre y la madre, es probable que no tengan tiempo ni paciencia para implicar a las niñas en las labores domésticas, así que la escuela infantil puede contribuir considerablemente a este aspecto de la experiencia de las niñas. Además, está la circunstancia de que el trabajo doméstico compartido puede constituir una oportunidad excelente para el contacto individual entre la educadora y la niña.

Organizar un aula de grupo para niñas menores de 2 años

Un aula para estas niñas debe combinar la sensación de amplitud con la intimidad, de modo que las que ya sepan desplazarse se puedan mover libremente, y las que no puedan hacerlo solas dispongan de una zona más tranquila. Siguen existiendo aulas para bebés ocupadas completamente por cunas. Una solución mejor es disponer en un rincón de colchones con sus fundas adecuadas, donde se pueda dejar a los bebés para que duerman (o al que se retiren ellos mismos) cuando estén cansados. La encargada supervisa esta zona sentada en una silla baja, cómoda, colocada de tal forma que pueda proteger este espacio de la inva-sión de las niñas mayores que ya andan, al tiempo que les puede hablar mientras juegan en el resto del aula. La distribución general de la habitación para este grupo de edad debe permitir al máximo la actividad motora un tanto torpe que ocupa la mayor parte de la energía de las niñas cuando pasan de gatear a incorporarse y a dar los primeros pasos.

Los colchones son útiles para las niñas en la fase de sentarse, apoyadas en almohadones o sin ayuda, y de darse la vuelta o tratar de incorporarse con los brazos; pero cuando empiezan a gatear necesitan la superficie firme de una alfombra.

La alfombra es fundamental para las que han empezado a ponerse de pie y a dar los primeros pasos, para que puedan ir descalzas, de forma que se sientan bien seguras en el proceso de adquisición del equilibrio que se necesita para andar. También les gusta sentarse en una zona con alfombras para manipular cualquier cosa que caiga en sus manos. Si está todo el piso alfombrado se consigue mayor sosiego, y la inevitable caída de alimentos durante las comidas se puede solucionar poniendo un trozo de tela de nailon debajo de la mesa, que se pueda retirar y lavar.

Disponer de un acceso directo a la zona exterior cubierta o al jardín es una gran ventaja, ya que permite entrar y salir del aula y que las niñas puedan dormir en cochecitos al aire libre (siempre bien vigiladas, evidentemente). Conviene que la zona del jardín para las menores de 2 años esté protegida del espacio exterior general por una verja de poca altura, para que cuando ese grupo de edad esté con el resto de las niñas de la escuela infantil, permanezca protegido de los golpes y los trompicones de las mayores que usan triciclos, cochecitos, coches y carritos mientras juegan. En el Capítulo XI encontrará el lector más sugerencias para diseñar y equipar una zona exterior para menores de 2 años.

Un espacio para almacenaje adecuado y bien diseñado es tan fundamental en un aula pensada para niñas de menos de 2 años como para un aula para mayores. Así se comprende desde el primer momento en que empezamos a pensar en los juguetes para este grupo de edad, como se describe en los Capítulos VI y VIII. Es muy importante que el muñeco de peluche o el objeto preferido de cada una tenga un lugar asignado para cuando no se utilicen temporalmente, de forma que se puedan sacar inmediatamente cuando se desee.

Muy a menudo las aulas para bebés están abarrotadas de grandes contenedores o de cestos de plástico en los que se deposita cualquier cosa que se recoge de forma indiscriminada. Esto, además de ocupar un espacio valioso, favorece la acumulación descuidada de juguetes de plástico hechos en serie y de peluches mugrientos, en ocasiones de una fealdad asombrosa, que no contribuyen en absoluto al desarrollo de la niña.

Como ocurre con las aulas para niñas mayores, lo mejor es contar con “rincones” destinados a los diversos tipos de material de juego. Aunque existe una diferencia, ya que tan pronto como aprenden a moverse libremente, las

niñas de esta edad van de un sitio a otro, explorando con energía, llevando consigo cualquier cosa que tengan en la mano y dejándola dondequiera que se encuentren cuando otra les llame la atención. Juegan por toda el aula con el material de que disponen, y no se centran en su actividad como hacen las mayores. Debemos aceptar que gran parte del esfuerzo de las cuidadoras se emplea en reordenar el equipo de juegos y en mantener un aspecto del aula razonablemente atractivo, para que no degenere en un campo de batalla. Este trabajo constante, que no debe interferir ni hacerse obsesivo, forma parte del papel de facilitador del adulto.

Si se colocan (y se sustituyen continuamente) diversos tipos de material en zonas determinadas del aula, incluso las niñas más pequeñas aprenderán en seguida a responder al adulto cuando les dice “devuelve la muñeca a su cuna” o

“éste va con los otros libros del rincón”. Esta sencilla orden, relacionada directamente con una acción, y con la sonrisa y el agradecimiento del adulto, ofrece una experiencia genuina de colaboración que no tiene por qué resultar opresora. El sentido de la individualidad y el inicio de la autonomía personal se construyen a través de muchísimos pequeños caminos que abre la educadora que comprende ese tipo de oportunidades cotidianas.

Distribución y equipo para grupos de edades

mixtas y superiores

Cuando se dispone de largos períodos para el juego libre, hay que prestar mucha atención a la organización del aula para evitar un ambiente ruidoso e inquieto. Si el aula cuenta con puntos bien equipados donde se pueda trabajar de forma continuada, se mejora mucho la capacidad de las niñas de concentrarse en sus juegos.

Una vez que las cuidadoras hayan conseguido una disposición que resulte satisfactoria, es mejor mantener las actividades en el mismo sitio. Esto proporciona a las niñas un sentimiento de seguridad y de competencia. A la organizadora le podrá parecer algo trivial recolocar los rincones para actividades, pero no se debe hacer sin una buena razón. Pensemos en lo incómodos que nos sentimos cuando entramos en el supermercado al que solemos ir y nos encontramos con que han puesto el detergente donde solían estar los cereales. O cuando nuestro periódico de costumbre pasa el editorial a las últimas páginas.

Como norma general consideramos que un aula de grupo para niñas mayores de 2 años debe tener las siguientes zonas delimitadas, aunque es posible que no haya suficiente espacio para que todas ellas cuenten con una ubicación fija: **El rincón tranquilo**

La jornada en la escuela infantil es larga, y es fundamental disponer de un espacio tranquilo y cerrado donde se pueda descansar, dormir o mirar libros, revistas, folletos o colecciones de tarjetas postales. Los rincones para la lectura no siempre están lo bastante protegidos para que sirvan como refugio. Si no se cuenta con un rincón de verdad, se puede crear mediante un sofá o un diván colocados formando un ángulo recto con la pared, y combinándolo con unas estanterías bajas o la parte posterior de un armario al que se accede por el otro lado.

Como los adultos normalmente tienen la posibilidad, por limitada que sea, de retirarse y estar tranquilos en su sala propia, se puede olvidar que las niñas también necesitan un espacio alejado de la presión de las actividades generales del grupo. El objetivo debería ser el de crear y mantener un ambiente acogedor y seguro.

Son imprescindibles una alfombra adecuada, almohadones en abundancia,

grandes y pequeños. Un canapé en el suelo y otro en posición vertical apoyado en la pared son muy útiles para sentarse o tumbarse, así como un sillón bajo o un sofá si hay espacio suficiente. Todo esto puede formar parte del "muro" de protección, junto con una estantería de madera para un conjunto de libros que se irán cambiando. Otra posibilidad es colocar los libros en una estantería de pared a la que se pueda acceder fácilmente de forma que las niñas los puedan coger y volver a colocarlos solas. Debe quedar bien claro, evidentemente, que los libros no se puede tirar ni dejarse en el suelo con el riesgo de que los pisen.

Cuando sea oportuno, alguna cuidadora o un voluntario puede dedicar un rato con una o dos niñas a comprobar que los libros estén bien ordenados, que no están rotos ni con las cubiertas desgastadas, para que la conservación sea un proceso continuo. Resulta más eficaz que una de las cuidadoras sea la responsable de esto. Puede ser la que esté encargada de la biblioteca local y se ocupe de pedir libros en préstamo o de llevar a pequeños grupos de niñas a la biblioteca, preferiblemente con la ayuda de algún voluntario o un estudiante.

Los catálogos de ventas por correo son interesantes para las niñas pequeñas, pero hay que revisar de forma regular que se eliminan antes de que lleguen a hacerse mugrientos o se rompan. Una caja de zapatos o de madera rectangular llena de postales bien escogidas constituyen un punto de interés. Las niñas más pequeñas disfrutarán mirando tarjetas de objetos aislados, como animales, flores, coches y barcos. Es útil que el personal cuente con pequeñas cantidades de dinero en efectivo para que, al hacer su propia compra, puedan buscar en el quiosco o el estanco tarjetas que atraigan la atención de las niñas y estimular los comentarios y la conversación. Si hay una tienda adecuada cerca, se puede llevar a algún grupo reducido para que ellas mismas las elijan. También se puede invitar a los padres y amigos a que aporten algo a la colección, que debe renovarse continuamente.

En estanterías que estén fuera del alcance de las niñas se pueden guardar otros objetos adecuados a actividades tranquilas, para utilizarlos solamente cuando algún adulto pueda dedicarse a trabajar con un grupo pequeño. Por ejemplo, una colección de marionetas de mano, alguna lata de galletas decorada con un buen surtido de botones, una caja llena de restos de diversos materiales

—trozos de lamé, terciopelo, encaje, seda india y china, piezas de bordado,

agre-manes de tapicería. Los puestos del mercado y las tiendas de organizaciones benéficas son sitios adecuados para encontrar artículos de este tipo. Otras posibilidades son conchas tropicales, abalorios africanos, trozos de coral, piedrecitas brillantes o cajitas decoradas. Todas estas cosas pueden favorecer mucho la fantasía y la imaginación.

Este tipo de colecciones están formadas por objetos pequeños que se pierden con facilidad, por eso deben utilizarse sólo bajo el control de una educadora que, al mismo tiempo, tenga interés en su cuidado y renovación. Un momento del día en que estas colecciones son especialmente útiles es hacia el final de la tarde, cuando sólo quedan pocas niñas y lo que necesitan es un poco de comodidad e intimidad. La persona clave empleará objetos parecidos durante su tiempo especial con su pequeño grupo antes de la comida, como se describe en el siguiente capítulo.

El juego de imaginación y de simulación

Este tipo de juego tiene múltiples variables y se puede desarrollar en cualquier parte, pero parece que lo que normalmente se llama "Rincón del hogar" es lo que lo estimula de forma especial. No es imprescindible ninguna estructura de

"casita de niñas", que podría ocupar demasiado espacio en el aula, pero es importante que la zona escogida sea permanente y que no se moleste mientras se juega en ella o a su alrededor. Unas pantallas bajas y sólidas serán suficientes, con una "ventana" con cortinas en uno de los lados. Si es preciso, también se puede utilizar una cortina como puerta. El espacio interior debe estar siempre alfombrado, para crear una sensación de intimidad y comodidad.

Encontrar objetos adecuados para el "Rincón del hogar" es un buen trabajo para la educadora, y su propio "juego" en la zona es un factor básico para desarrollar todo su potencial. Una de las personas del aula debe responsabilizarse de reunir y sustituir los objetos y mantenerlos en buenas condiciones.

El rincón requiere sus propios muebles específicos, una mesa pequeña y baja y dos sillas, no las habituales de escuela infantil; las pequeñas de mimbre son las ideales. La "cocina" puede ser una caja de madera puesta boca abajo, con hornillos pintados o simulados con corcho o salvamanteles pegados encima. En algunas escuelas infantiles utilizan cocinas de verdad, pero a las niñas les puede

resultar extraño que les dejen girar los mandos para jugar en la escuela infantil, cuando en su casa lo tienen totalmente prohibido. Se necesita un aparador pequeño o unos estantes donde guardar los cacharros, cubiertos, platos, tazas y platillos.

El equipo de cocina debe ser real, no de juguete, y los niños lo deben poder identificar con el que hay en su casa (véase la Figura 2.1). Evidentemente, debe reflejar toda la variedad cultural de las costumbres de elaboración y consumo de comidas que hoy existe en Gran Bretaña. Muchas veces será útil pedir consejo a los padres, e incluso mejor visitarles en su domicilio. Ellos pueden aportar también cajas y jarros para guardar en los estantes y que se puedan llenar con corchos o frutos secos grandes que simulen comida.

Sobre todo, el "Rincón del hogar" debe resultar siempre atractivo y ordenado (sin exageraciones) para fomentar el juego individual o social divertido.

Juegos en la mesa

Las mesas suelen servir para tres cosas en el aula: para comer, para juegos de manipulación a pequeña escala o para los momentos en que una cuidadora y un grupo reducido realiza una actividad que puede desarrollarse mejor sentados a una mesa. Ejemplos de ello serían jugar con masa, hacer galletas o ensalada de frutas para comer, estampaciones con patatas, cortar y pegar.

Figura 2.1.: *Juego de simulación con equipo real.*

Una buena forma de conservar el material para juegos de mesa es guardar cada cosa en cajas sólidas y bajas de madera, no las de cartón en las que se venden los propios juegos, que no aguantan el desgaste que supone el uso en grupo. Los adultos deben vigilar que todas las cajas estén completas y que no se lleven piezas pequeñas a otras aulas. Cuando a un rompecabezas le falta una pieza, es mejor tirarlo, pues de lo que se trata es de completarlo.

Algunos elementos para juegos de mesa pueden ser:

•nCuentas de madera grandes y de colores (a las niñas más pequeñas les resulta más fácil ensartarlas en cables eléctricos forrados de plástico que se pueden sostener con facilidad. Los mayores utilizarán el habitual “cordón de zapato” de colores que tenga un pasador de metal largo).

•nRompecabezas de madera.

•nTableros perforados.

•nBandejas con fichas de colores.

•nTableros blandos con figuras de madera de colores, martillo y clavos alfiler.

•nTableros de “belcro”.

•nBandejas de lata llenas de alpiste o de lentejas para que las niñas las cojan y las vuelvan a tirar con recipientes y cucharas.

•nTijeras sin punta y folletos o revistas para cortar y pegar.

•nPapel adhesivo de colores para hacer composiciones (se debe disponer de un pegasellos como el que se encuentra en las oficinas de correos).

•nCeras de colores gruesas y papel para dibujar.

Juegos en el suelo

Es conveniente disponer de una zona llana y alfombrada donde se pueda jugar a construir torres, con bloques de madera y materiales de construcción de varios tamaños. Cada tipo de material debe tener su propia caja, que se guardará en su sitio en el suelo o se alineará con las demás en estanterías abiertas a las que se pueda acceder con facilidad.

Para jugar en el suelo es útil una pista de coches con carreteras y túneles, puentes, árboles y personas para colocar. Los coches, autobuses, coches de bomberos, ambulancias, tractores, camiones, etc., todos pequeños y de metal, deben disponer de sus propios garajes cerca para guardarlos en ellos una vez se termine de jugar. *No* hay que mezclarlos en una caja o un cesto como si fueran un cementerio de coches o un vertedero. Deben recogerse con regularidad los coches que se encuentren por el aula, y animar a las niñas a que participen en mantener atractiva la zona para jugar en el suelo. También se puede colocar aquí una granja o un zoológico con animales, con su propio lugar de almacenamiento en alguna estantería cercana.

Se debe proteger esta zona de las incursiones molestas de niñas que no participen en el juego, y limitar el número de las que lo hacen a no más de cuatro.

Hay que negociar “turnos” para que las niñas se puedan concentrar en esta actividad y que ésta dure lo suficiente.

Pintura

En el equipo no puede faltar un caballete de dos caras y abundante cantidad de papel bien sujeto en él. Aunque el papel sea barato, se debe cortar de forma conveniente, con márgenes bien perfilados, y no hacerlo con las manos. Para este fin es muy adecuada una guillotina, bien guardada en la sala de los adultos.

Si no hay zona "húmeda", se debe colocar un trozo de hule debajo del caballete para prevenir mojaduras. Los botes con la pintura ya mezclada y con los pinceles de mango largo requieren un mantenimiento regular. El mejor sitio donde secar las pinturas es un tendedero de plástico, en el que se colgarán con pinzas de la ropa. Hay que tener a mano los delantales.

Para pintar con los dedos se necesita una mesa de formica y trapos para limpiarse las manos.

Juegos en la arena

Si hay espacio, se puede colocar un cajón con arena, que no tiene por qué estar continuamente a disposición de las niñas si cuenta con una tapadera que no sea pesada de poner y quitar. Si existe una zona "húmeda", será sin duda el mejor sitio para ponerlo. Es evidente que se derramará un poco de arena, sobre todo si hay niñas pequeñas, pero un trozo de hule grueso puesto debajo del cajón servirá para marcar unos límites y evitar que haya más suciedad de lo normal. Cuando se derrame arena, los adultos, levantando el trozo de hule por los cuatro costados, pueden recogerla en el centro, con lo que resulta más fácil limpiarla. Para evitar que se pierda, conviene tener bien situados un recogedor y un cepillo suave y un colador metálico fino de cocina colgados cerca del cajón. Una vez acumulada la arena en el recogedor, se puede tamizar seguidamente para quitarle cualquier cosa con que se hubiera mezclado, y devolverla a su sitio.

Hay que lavar la arena regularmente pues es fácil que empiece a oler mal y resulte antihigiénica. Incluso a las niñas más pequeñas (nunca más de dos juntas) les gusta mucho ayudar en este trabajo. Con una pala, poner un poco de arena en un cubo, llevarlo al fregadero, llenarlo de agua y dejar el grifo abierto hasta que rebose. Cerrar el agua mientras se remueve la arena que está en el fondo del cubo para que suelte la suciedad y todo el polvo acumulado. Abrir de nuevo el grifo, la suciedad que ha subido a la superficie irá desapareciendo poco a poco.

Pueden añadirse unas gotas de desinfectante.

El equipo para jugar en el cajón de arena debe ser adecuado a su tamaño; es decir, no deben ser los cubos y las palas del foso de arena exterior, que resultan demasiado grandes para el aula. Hay macetas de plástico de muchos tamaños de las que se utilizan en los viveros que van muy bien para jugar a llenarlas de arena y vaciarlas, y para hacer "castillos" y "tartas". El plástico se parte fácilmente, por eso es conveniente pegar una maceta dentro de otra. Mejor que las cucharas de plástico son las de metal que se usan en las cocinas de hoteles y restaurantes para la harina o el azúcar. Para encontrar utensilios para jugar con la arena, muchas veces son mejores las tiendas especializadas en material de hostelería que las tiendas de juguetes.

A veces convendrá que la arena esté seca, pero lo más habitual es mante-nerla húmeda para evitar que el aire la levante y se meta en los ojos. Para que las niñas disfruten, debe haber una buena cantidad; algunas veces esos cajones tienen muchos utensilios y poca arena. Las educadoras deben tenerlo en cuenta y retirar a menudo los objetos que menos se usen, dejando así que la arena se pueda utilizar para otras cosas, por ejemplo para hacer pistas y montículos. Al final de la jornada, hay que quitar el material del cajón de arena y guardarlo en una caja colocada debajo o a su lado.

Si el cajón está montado sobre cuatro patas, a veces es demasiado alto para que las niñas puedan subir con facilidad. Unas cajas de madera bajas, colocadas bocabajo, servirán muy bien de plataforma. Es importante que la zona de juegos con arena no esté demasiado concurrida. Quien supervise esta parte del aula debe decidir cuántas niñas pueden estar en ella con comodidad al mismo tiempo, y negociarlo con las propias niñas.

Juegos con agua

Este tipo de juegos se pueden practicar durante toda la jornada: ayudar a lavar y secar los juguetes y las mesas, lavar los vestidos de las muñecas, regar las plantas, y realizarlos sobre todo en el cuarto de baño. La persona clave con su grupo pequeño puede dejar que las niñas hagan sus experimentos sin prisas con agua corriente. Sólo los grifos hacen posible la experiencia de intentar coger con el índice y el pulgar el chorro de agua que cae, y ver cómo forma un remoli-no para desaparecer por el sumidero. Esta experiencia es imposible en un baño lleno de niñas, cuando lo más probable es que cualquier experimento acabe en chapoteos y pequeñas inundaciones que la cuidadora tendrá que reprimir con firmeza.

Cuando en el aula se cuente con un recipiente grande con agua, como en el caso del cajón de arena, es conveniente que los niños pequeños dispongan de una caja en la que puedan subirse ya que, si no están a la altura adecuada, el agua no dejará de correrles por los brazos y los codos. Los delantales deben estar colgados en un lugar bien accesible, y ser lo bastante largos para cubrir los zapatos; de lo contrario, el agua va goteando por ellos y llega a empapar los pies de las niñas. Hay que tener cuidado de que recojan bien las mangas, ya que las de los jerséis de lana pueden resultar muy molestas y llegar a estropear toda la prenda. Hay que mantener el agua a una temperatura tibia, y tener a mano una toalla con la que poderse secar las manos.

El equipo debe ser variado, y no debe introducirse todo a la vez en la balsa

—es fundamental que no haya demasiadas niñas. Las cuidadoras deben observar la calidad del juego y de la experimentación que los objetos ofrecen, y de vez en cuando retirar algunos y sustituirlos por otros.

Una de las imágenes más deprimentes en una balsa es un muñeco “ahoga-do” que flota bocabajo. Bañar a los muñecos debería ser una actividad separada, con su propio equipo, consistente en una palangana, esponja, jabón, polvos de talco, una mesa para cambiarlos y toallitas bien colgadas. Esto supone un mantenimiento regular si se desea que resulte atractivo.

Algunos objetos que se sugieren para la balsa de agua son:

•nTaza con asa.

•nRecipientes pequeños.
•nLata a la que se le habrán hecho unos agujeros en la parte inferior.
•nRegadera de tubo delgado para plantas de interior.
•nTetera de metal pequeña con tapadera fija mediante bisagra.
•nEmbudos de diversos tamaños.
•nTubos de goma, transparentes y opacos.
•nEnvases de cuello estrecho, para llenar y medir.
•nCorchos y pelotas de pimpón, para dejar que floten.
•nGuijarros, para que se hundan.
•nBol de madera pequeño (para ir llenándolo hasta que se hunda).

Resumen

Son muchas las horas que adultos y niñas pasan en los centros infantiles, por esto es importante crear un entorno que a todos les resulte confortable y agradable a la vista. Es más fácil adecuar la disposición del aula a las necesidades de desarrollo de las niñas cuando se clasifican por su edad, que en el caso de grupos de diferentes edades. Es necesaria una planificación cuidadosa para asegurar que se obtiene el mayor provecho posible del espacio, y evitar cualquier tensión inne-cesaria a las educadoras infantiles. Los materiales abundantes, bien escogidos y a los que se pueda acceder fácilmente estimulan en la niña juegos que ella misma inicia y dirige, y hacen posible que la persona adulta pueda escoger el rol de facilitador, en vez de estar siempre dirigiendo las actividades de las niñas.

CAPÍTULO III

La persona clave

... recuerda el momento
Anterior al endurecimiento de la cera
Cuando todos éramos como un sello.
Todos llevamos la marca
De un amigo que nos encontramos en el camino.
Primo LEVI, 1985.

La mayoría de las personas que trabajan con niños pequeños son conscientes de que el buen crecimiento de éstos depende de que se contemplen en conjunto todos los aspectos de su desarrollo. Hubo un tiempo en que se pensaba que si la comida, el ambiente cálido, la limpieza y el sueño eran los adecuados, se aseguraba un primer desarrollo sano. En el pasado se despreciaban y llegaban a reprimirse activamente las expresiones de amor instintivas de los adultos más allegados hacia los bebés, y apenas se tenían en consideración los sentimientos de éstos.

Saber más sobre lo que sienten los niños, como ocurre hoy, no ha hecho que nuestro trabajo en las escuelas infantiles sea más fácil. En realidad, lo ha hecho más difícil, más complejo y más exigente. En este capítulo nos fijamos en la dificultad concreta que supone satisfacer las necesidades emocionales de un niño —que tienen implicaciones en todos los aspectos del desarrollo— en una escuela infantil.

Los estudios sobre estos centros indican que lo habitual es que los niños sean atendidos por distintas personas a lo largo del día (BAIN y BARNETT, 1980).

Además, si seguimos a uno de esos niños durante toda su jornada en la escuela infantil, es probable que descubramos que son pocos los momentos, si es que existe alguno, en que recibe la atención directa y no compartida de un adulto (MARSHALL, 1982). Es un hecho que repiten de forma casi invariable los estudiantes que realizan trabajos en las escuelas infantiles, y preocupa especialmente cuando se trata de un niño que quizá acuda al centro porque se ha considerado que en su casa no recibe suficiente atención ni estímulo.

En la época en que los niños muy pequeños estaban en internados y en hogares infantiles, los visitantes se encontraban a menudo con que los niños se les acercaban, les preguntaban cómo se llamaban, querían sentarse en sus

rodillas y les tocaban e incluso les besaban. Se solía decir de estos niños que eran sociables, amables o "muy afectivos", y este error de interpretación aflora aún de vez en cuando en informes de asistentes sociales o de controladores de Sanidad que se ocupan de investigar casos de malos tratos a niños. Hoy sabemos que no es una manera normal de reaccionar de los niños ante los extraños, y que tal comportamiento indica que cuentan con unas relaciones personales muy pobres, con poca o ninguna experiencia de un contacto verdaderamente afectivo con alguien.

Esta forma diferente de interpretar lo que vemos es la consecuencia de los conocimientos que hemos adquirido mediante la observación y la investigación de cómo un niño pequeño desarrolla su capacidad de relacionarse. La sociabilidad real proviene de las experiencias de afecto verdadero con algunas personas allegadas. Los seres humanos tienen una gran capacidad de recuperación, y algunos de ellos demuestran una aptitud sorprendente para sobreponerse y recuperarse de experiencias tempranas dañinas; pero muchos otros, no. No hay excusa para que, en el cuidado de los niños, sigamos repitiendo hoy los errores, fruto de la ignorancia del pasado. Privarles de unas relaciones personales íntimas es un fallo grave que se comete en muchos grupos en las escuelas infantiles, y que se puede subsanar, en parte, mediante cambios en la organización. Sin embargo, es fundamental que todos los implicados comprendan las razones de esos cambios, y se comprometan a hacer que funcionen.

La idea de una educadora clave

En muchos campos del trabajo social es una práctica arraigada asignar a una persona la responsabilidad especial de un cliente determinado o de un usuario del servicio. Algunos centros familiares han recogido la idea hasta el extremo de que a cada educadora se le responsabiliza de un número de familias concretas.

Sin embargo, esto no implica necesariamente una relación estrecha entre cada uno de los adultos y cada uno de los niños. Muchas veces hemos observado en las escuelas infantiles que una "educadora clave" de un niño atiende quehaceres impersonales, mientras al pequeño le da de comer o le consuela otra persona. Si no se da prioridad al sistema de la persona clave en la organización de la jornada, es posible que el niño no tenga más contacto con la educadora que tiene asignada que con cualquiera de las otras personas del centro. En ese caso, la relación no

puede tener para él ningún significado real. Los niños muy pequeños sólo saben reconocer un interés especial si se expresa en una interacción cercana día tras día.

El valor del sistema de la persona clave

¿Por qué merece la pena emplear el tiempo y afrontar las dificultades que supone introducir el sistema de la persona clave en una escuela infantil en la que no ha sido la práctica habitual? Debemos considerar la pregunta no sólo desde el punto de vista del niño, sino también desde el de la educadora que carga con la responsabilidad emocional. Tal vez si reflexionamos sobre nuestras propias relaciones como adultos obtengamos algunas respuestas.

Muchos de nosotros tenemos, o nos gustaría tener, una relación especial con alguna persona en la que podamos confiar, una relación a la que damos mucha importancia y mucho valor. Si estamos lejos de ella, sabemos cómo mantener el contacto, incluso durante largas separaciones. Utilizamos el teléfono, cartas, fotografías, recuerdos, sueños y fantasías para conservar vivo el consuelo que obte-nemos de esas relaciones humanas. Su pérdida nos produce tristeza y, con frecuencia, un sentimiento de desesperación profundo. Si miramos hacia atrás, tal vez recordemos a personas importantes de nuestros primeros años que, aunque no están presentes físicamente, dan continuidad y sentido a la forma en que llevamos nuestra vida actual. En muchas ocasiones intentamos repetir y disfrutar de nuevo del calor de aquellas relaciones de otra manera.

Los niños pequeños con los que trabajamos, y que no disponen aún del lenguaje para expresar lo que sienten, también precisan tener esas relaciones especiales, y necesitan sobre todo tenerlas de una forma muy inmediata y concreta.

Con ese telón de fondo de lo que sabemos por propia experiencia, debemos analizar lo que significa una persona clave para un niño pequeño. Nunca recordaremos bastante que un niño, sobre todo un niño muy pequeño y casi totalmente dependiente, es la única persona de la escuela infantil que no puede entender por qué está ahí. Sólo lo puede explicar como un abandono, y a menos que se le ayude de forma positiva y afectuosa, este hecho provocará unos grados de ansiedad mayores de los que puede tolerar.

La relación que el niño desarrolla con la persona clave no sustituye en ningún

sentido a la mantenida entre hijo y padre. Para empezar, este sistema se puede aplicar sólo en determinados momentos del día. Incluso en estos momentos, la persona clave deberá dedicarse también a otros niños. A los padres les podemos explicar que lo que pretendemos en la escuela infantil es ofrecer a los niños una persona con la que puedan relacionarse de una forma especial durante *algunas* de las largas horas que pasan fuera de casa. La ratio de educadoras en el ca-so de los menores de 2 años normalmente permite que una persona clave se concentre en un subgrupo de cuatro niños parte del tiempo, aunque para los mayores, el grupo quizá deba ser de cinco o seis. Durante el resto del día, el niño será atendido por otra educadora y probablemente por dos de ellas, a las que, no obstante, conocerá bien. Más adelante, en este mismo capítulo, se explica cómo se puede organizar.

Objeciones al sistema de la persona clave

Problemas para las educadoras infantiles

Se pueden plantear todo tipo de objeciones a la idea de que al niño pequeño debe ofrecérsele alguna forma de relación especial con una cuidadora. Algunas, por cuestiones de organización, y otras, relacionadas con su efecto emocional en las propias educadoras. Una de las dificultades innegables es el hecho de que muchas personas sienten aprensión por entablar una relación con un niño que no es suyo. Debemos reconocer esos temores y no intentar negar su existencia.

Cuando se plantea por primera vez la idea de una persona clave, las educadoras dicen: "Sí, parece una buena idea, pero aquí no lo podemos hacer porque...". Así que es importante que quienes dirigen la escuela infantil no se vean atrapados en el juego del "Sí, pero", sino que deben responder a la ansiedad que subyace en esa reacción. En primer lugar, tal vez sea necesario ayudar a las personas a reconocer que existe un problema. Se puede pedir a cada una de las educadoras que observen un niño de otro grupo durante un tiempo y que registren de forma sistemática el número de personas diferentes que se ocupan de él.

Es probable que el resultado les sorprenda, si no llega a impresionarles (MARSHALL, 1982).

También debemos reconocer que pasar a un sistema de persona clave no es algo que les pueda resultar sencillo a las educadoras. Algunas ya habrán sufrido la pena de separarse de un niño al que llegaron a querer. Tal vez hayan descubierto que, cuando surge el apego, los niños se hacen más exigentes y posesivos.

Juliet HOPKINS, que dirigió un grupo para educadoras infantiles cuyo objetivo era ayudarles a desarrollar unas relaciones más íntimas con los niños, señaló dos fuentes particulares de conflicto: el ideal de la igualdad y el objetivo de fomentar la independencia (HOPKINS, 1988). Las educadoras pensaban que a los niños se les debía dar el mismo trato y la misma atención, pero en la práctica parecía que esto significaba evitar cualquier implicación con un niño en particular por miedo a que los otros se pudieran sentir ignorados o celosos. Además: "El convenci-miento de que todos los niños se debían tratar por igual se repetía en la creencia aparente en que todas las cuidadoras debían ser iguales y por tanto se podían intercambiar".

Se insistía mucho en que los niños alcanzaran pronto una independencia, tanto física como emocional, lo cual se entendía erróneamente como sinónimo de

"buen" desarrollo. En realidad, otros estudios apuntan a que es más probable que produzca una especie de "falsa autoconfianza" que describía Eva HOLMES (1977), que hace que los niños se repriman de buscar el apoyo adecuado de los adultos e inhibe su proceso de aprendizaje. Otro punto es que los niños que tienen unos apegos fuertes son más propensos a manifestar sus sentimientos, algunas veces de forma inconveniente, de manera que a corto plazo el trabajo de la cuidadora puede parecer más difícil.

Las relaciones con los padres

Otra objeción que suele plantear el personal es que si se favorece que los niños desarrollen una relación especial con una educadora en particular, es posible que los padres se sientan ofendidos. En este sentido, los padres reaccionan de formas diferentes, y aquellos que tienen con sus hijos unas relaciones menos estables son los que con mayor facilidad se manifiestan molestos con esos apegos. La salvaguarda que ponemos en el sistema de la persona clave es que la educadora, al mismo tiempo que desarrolla una relación con el niño, profundiza en la que tiene con la madre o el padre de éste, o con ambos.

Es posible que algunos padres necesiten ayuda para comprender que compartir el amor y el afecto con otra persona que atiende a su hijo no es lo mismo que compartir una manzana o un bocadillo, en cuyo caso un mayor número de personas significa menos cantidad para cada una de ellas. El amor se aprende amando, y por la obra de Rudolf SCHAFFER (1977) sabemos que, hacia el final de su primer año, la mayoría de los niños tienen apego a varias personas diferentes.

Esta circunstancia no disminuye el amor que sienten por sus madres.

A una educadora le puede resultar muy estresante ser la persona clave de un niño del que intuya que sus padres le olvidan o no le quieren. Esto provoca unas emociones intensas. Es posible que la cuidadora piense que si ella pudiera reemplazar al padre inapropiado, todo iría bien. “Ojalá me lo pudiera llevar a casa conmigo” son palabras que nos deben poner sobre aviso. La simpatía y el afecto naturales que siente por el niño le hacen confundir su papel con el de los padres.

En una situación como ésta, hay que ayudar a la educadora para que analice su relación con los padres y se dé cuenta de que casi siempre es posible llegar a comprenderles y a compadecerles, incluso en el caso de que no apruebe algunos aspectos de su comportamiento o que no le “gusten” como personas. Si la educadora es capaz de comprender que su trabajo consiste en mejorar las relaciones entre el padre o la madre y el niño, más que en rescatarle de un padre “malo”, tal vez empiece a ver las cosas de otro modo.

Lógicamente, estos temas no sólo los plantea el sistema de la persona clave,

pero es probable que provoquen una mayor tensión en la cuidadora debido al contacto tan cercano que existe entre ella y los niños, lo que constituye todo el objetivo del sistema. Es fundamental no dejar que las educadoras tengan que afrontar solas esa situación tan compleja en el plano emocional. Deben tener la oportunidad de compartir sus sentimientos con sus compañeras y con las personas de más experiencia de la escuela infantil, en un ambiente de aceptación y de comprensión, por medio del cual pueden alcanzar una perspectiva mejor.

Cómo organizar la intimidad

Veamos ahora qué tipo de organización práctica se requiere para que resulte eficaz el sistema de la persona clave, destacando que sólo "funcionará", y por consiguiente se mantendrá, si las educadoras están convencidas de que será beneficioso para los niños, para los padres y para ellas mismas.

Es habitual que en las escuelas infantiles esté presente el máximo número de su personal hacia la mitad de la jornada, aproximadamente desde las 10,30 de la mañana hasta primeras horas después del mediodía. Esta circunstancia es fundamental para llevar a la práctica el plan organizativo de la persona clave. Tal vez sea necesario reorganizar el sistema de turnos o buscar voluntarios para asegurar un número adecuado de personas adultas que liberen a las educadoras y se puedan ocupar de este trabajo directo con los niños.

En cualquier tipo de vida en instituciones suele ser habitual la ausencia de una intimidad personal, y las implicaciones de este hecho son aún más graves para los niños pequeños. Gran parte de la comunicación sutil de los niños que no dominan todavía el lenguaje se produce por medio del tacto y del contacto físico.

De cualquier experiencia hospitalaria que hayamos tenido sabemos que muchas manos extrañas y voces diferentes nos producen un gran estrés, en especial cuando estamos en un estado de dependencia, como les ocurre siempre a los niños. Trudy MARSHALL, en su estudio de observación minuciosa de una escuela infantil, vio cómo una educadora sentaba a un niño en el orinal, otra le secaba y una tercera le subía los pantalones (MARSHALL, 1982). ¿Cómo podemos evitar ese tipo de "cuidados" impersonales y asegurar algunos momentos de intimidad durante la jornada, sobre todo en lo que normalmente se consideran labores ruti-narias?

Cuando observamos escuelas infantiles en funcionamiento y hablamos con su

personal, vemos que el momento del día que suele calificarse como “caóti-co” es el momento en que terminan las actividades de la mañana, cuando los niños están utilizando el baño, se limpia el aula y se ponen las mesas para la comida de mediodía. Este período es el momento ideal para que cada adulto en cada una de las aulas de grupo se convierta en el centro de atención para su pequeño grupo de niños hasta que terminen de comer. En un grupo de doce niños, por ejemplo, normalmente habría tres educadoras en las horas centrales de la jornada. De este modo, se aseguraría que los cuatro niños de cada grupo contarían con la atención particular de la persona clave para estas horas del día.

Una vez recogido el material de juegos y terminadas las diversas actividades, cada una de las educadoras, con su pequeño grupo de niños de la que es la persona clave, se retira a un rincón tranquilo. Ella cuenta con su propio espacio, que, para esa hora anterior a la comida, se puede llamar su “isla para la intimidad”.

Debe ser siempre el mismo rincón, en el que se habrá dispuesto una alfombra y almohadones para que resulte acogedor, y donde tendrá la oportunidad de observar y escuchar con tranquilidad y sin prisas a su grupo.

Durante ese rato, en un momento acordado por las cuidadoras, cada uno de los grupos pequeños va al baño, por turnos, acompañados por su persona clave.

Cuando hay más de un grupo en el baño se produce una sensación de prisas y de tensión que se puede evitar fácilmente con una organización mejor.

Hasta que llegue el carro de la comida al aula, los grupos pequeños permanecen con sus educadoras en sus rincones propios. Con esto se evita la mala costumbre de hacer que los niños se sienten a las mesas antes de que llegue la comida, con lo que no se pueden evitar el ruido y los nervios. En algunas ocasiones se reparten libros a los niños para que los miren, o cantan canciones de las que se acompañan con las manos mientras esperan. Estas situaciones institucionales absurdas crean más problemas de los que solucionan, y además resultan agotadoras para la persona adulta. Es mucho mejor evitar antes el problema.

Hay que ponerse de acuerdo en dos puntos referentes a la organización: primero, que sea un auxiliar o un voluntario quien lleve el carro de la comida al aula, para que la educadora no tenga que alejarse de su pequeño grupo; segundo,

que durante todo este espacio de tiempo, antes, durante y después de la comida, las educadoras no reciban llamadas telefónicas, excepto en casos realmente urgentes.

La idea en la que se basa la creación de la "isla para la intimidad" surge de la necesidad de establecer firmemente en el programa diario un período en el que la persona clave de cada pequeño grupo de niños les preste toda su atención. Los niños necesitan tiempo y espacio y tener a su disposición a una persona adulta que les permita desarrollar sus capacidades de habla. Esto tiene una importancia especial cuando se considera la alta incidencia de retrasos en el lenguaje entre niños que asisten a las escuelas infantiles de los servicios sociales.

Así pues, ¿qué hace la persona adulta para mantener el interés y la tranquilidad en su grupo? Si pensamos en nuestra propia infancia posiblemente recordemos que jugábamos con la "caja de botones de la abuela" o con una colección de conchas y de piedrecitas de colores. Parece que los envases producen una fascinación especial: pequeños monederos, bolsas o cajas que contienen cosas diversas. La educadora debe poner a disposición ese tipo de material para que sea el centro de la conversación (en el Capítulo II hacíamos algunas sugerencias). Básicamente, éste es su "momento para escuchar". Cualquier colección en la que ella tenga interés servirá para despertar la atención de los niños y para que se diviertan.

La actividad que se ofrezca durante la "hora de isla" (así oímos que la llamaba un niño) debe ser algo especial para este corto período. En el caso de una educadora que haya creado sus propias colecciones, las debe guardar exclusivamente para su grupo, pues si se convierten en propiedad de todos, hay muchas probabilidades de que se pierdan o deshagan.

Cuando llega el carro de la comida, la persona clave de cada grupo pequeño se dirige a la mesa con sus niños. Una vez sentada, todo debe estar dispuesto de forma que no tenga que levantarse de nuevo (algo fundamental si se quiere que disfrute de la comida).

Nuestra propia experiencia nos ayuda a comprender por qué para crear un clima de tranquilidad tanto para las educadoras como para los niños es necesario que la persona adulta permanezca sentada. Imaginemos que nos invitan a comer a casa de un amigo. Si nuestra anfitriona no para de levantarse para traer las

cosas que ha olvidado, llega un momento en que todos a coro exclaman: “¡Por el amor de Dios, ven y siéntate!” Además de querer que esté con nosotros, estamos cansados de que no haya organizado las cosas como debía. El sentimiento de desasosiego que provoca su movimiento continuo interfiere nuestra propia digestión. Lo mismo ocurre en una escuela infantil. En el Capítulo XI se aportan sugerencias concretas sobre cómo organizar las horas de comidas para reducir al mínimo las molestias.

La organización en grupos pequeños debe continuar hasta la hora de dormir o hasta que empiece la actividad tranquila.

Superar las dificultades

Se dirá que las educadoras se ausentan con frecuencia, sea por vacaciones o por enfermedad. La manera de reducir o modificar el sentimiento de pérdida que tiene un niño cuando "su" persona no está es anticiparse y organizar esas contingencias nombrando a una persona que la sustituya. Veamos en primer lugar el caso de las vacaciones. Siempre se conocen de antemano las fechas exactas de esas ausencias. La persona clave debe explicar a sus niños, aunque sean peque-

ños y parezca que son incapaces de comprenderlo, que no estará con ellos durante unos días, y decirles quién será la educadora que se ocupará de ellos. También hay que decírselo a los padres. Cuando un niño llega a la escuela infantil un día en que su persona clave está de vacaciones, la sustituta se adelantará a hacerle comprender que le esperaba y que es bienvenido.

Cuando una educadora falta por enfermedad, normalmente en el centro no lo saben hasta el mismo día en que se produce la baja. Quienquiera que reciba el aviso por la mañana debe responsabilizarse de informar a la sustituta y asegurar que la organización acordada funcione debidamente. Ningún niño debe tener dudas sobre quién ocupa el lugar de su persona clave.

En algunas escuelas infantiles, las cuidadoras se fotografían con su grupo de tres o cuatro niños. La sustituta puede señalar la fotografía que está en la pared, y decirle al niño: "Angela no está hoy; está en su casa porque no se encuentra bien; volverá pronto". Mucho antes de saber hablar, los niños pequeños son conscientes de nuestro estado de ánimo y de nuestra preocupación por ellos, aunque no comprendan exactamente nuestras palabras. Pensemos lo bien que podemos hacernos entender en un país extranjero de cuyo idioma no tenemos más que unas nociones rudimentarias.

También es interesante señalar que Juliet HOPKINS (1988), en el estudio antes citado, descubrió que, una vez que las educadoras habían establecido unas relaciones estrechas, sus ausencias se reducían mucho porque sentían que, para sus niños, era realmente importante su presencia.

El sistema de la persona clave en la práctica

Las visitas iniciales

Se solía pensar que ir a ver a los niños a sus propias casas quedaba fuera de las funciones de las educadoras infantiles, y aún existen algunas dudas y recelos al respecto. Sin embargo, cada vez es más habitual la costumbre de que alguien haga una visita a las casas cuando se pretende ofrecer una plaza en una escuela infantil o un centro familiar. Antes solía hacerlo la directora o la vicedirectora del centro, en ocasiones acompañadas por el asistente social o el controlador de Sanidad. A medida que las visitas a las casas se han ido aceptando de forma generalizada, suele ser la educadora del grupo en el que se va a admitir al niño quien hace la visita. En el sistema que proponemos, lo haría la persona clave.

Esta visita tiene varias funciones importantes. En primer lugar, permite a la educadora presentarse a los padres del niño, de manera que, cuando vayan a la escuela infantil se encuentran al menos con una cara familiar. En segundo lugar, se puede hacer una idea del entorno en donde el niño, aunque asista a la escuela infantil toda la jornada, pasará tres cuartas partes de su vida. Sin hacer preguntas inoportunas, la visitante puede hacer que cualquiera de los miembros de la familia que estén presentes le cuenten cuanto deseen sobre ellos mismos, todo lo cual le ayudará, como bien explicará, a entender y atender mejor al niño.

En este tipo de visitas resulta tentador ofrecer mucha información sobre la escuela infantil, aunque posiblemente la familia no la retenga, ya que lo más seguro es que en esa fase estén muy preocupados, seguros o recelosos por la plaza que se les ofrece. Es mucho más sencillo responder a sus preguntas, explicar las normas sobre las horas de entrada de la escuela infantil, y en lo demás concentrarse en crear una relación cálida y amable. Las familias que saben que los asistentes sociales, o los controladores de Sanidad, han comentado en las escuelas infantiles sus dudas sobre su capacidad como padres, pueden mostrarse muy a la defensiva al principio, con un recelo de que se les está inspeccionando, y es muy importante que la visitante no dé la impresión de que está ahí precisamente por esa razón.

En general, los padres tienen ganas de hablar sobre sus hijos, y es más probable que lo hagan más libremente en su propia casa que en lo que pueden interpretar como un territorio extraño. Para algunos, la escuela infantil tal vez les

traiga recuerdos de la escuela, que sus padres sólo visitaban cuando surgían problemas. Superar esta asociación puede llevar bastante tiempo.

La visitante querrá obtener cierta información objetiva: qué le gusta comer al niño y qué no le gusta, las personas importantes de su vida, si tiene un juguete que le sirve de consuelo o si duerme durante el día. Qué palabras conoce y/o emplea. Cada familia tiene su vocabulario propio y a un niño le puede resultar muy molesto que no le comprendan. También los padres desearán informarse sobre cómo se organiza la jornada de su hijo y hacerse una idea sobre el tipo de persona que es la propia educadora.

Siempre que sea posible, es mejor hacer preguntas abiertas ("Cuénteme cosas sobre…", "¿Cómo describiría usted…?") más que preguntas que se puedan responder con un sí o un no. Los entrevistadores inexpertos se encuentran a menudo con esta dificultad, que constituye un buen tema para una sesión de formación de las educadoras.

La visita inicial también tiene otra función importante: demostrar la política no sexista de la escuela infantil. La persona clave puede establecer el principio de que cuidar al niño corresponde por igual a ambos progenitores, dejando claro que quiere conocer al padre (o al compañero de la madre) y a la madre, e insistiendo en que confía en llegar a conocerlos. Incluso cuando el padre esté presente, es muy fácil caer en la costumbre de dirigir las preguntas y los comentarios a la madre, relegando al hombre al papel de espectador. Pero si somos conscientes de este peligro podremos prevenirlo. No es fácil comportarse de una manera que va en contra de unas actitudes sociales muy afianzadas, pero si queremos que cuando se habla de los "padres" se refiera a cualquiera de los dos progenitores, debemos hacer que así se entienda desde el primer momento. El estudio de Brian JACKSON sobre los padres (varones) primerizos descubrió que las suposiciones de los controladores de Sanidad, los asistentes sociales y otros profesionales son una fuerza poderosa que devuelve a los hombres a su rol tradicional (JACKSON, 1984).

Visitar el hogar de un niño por primera vez puede parecer un trabajo más bien desalentador para una educadora, para el que su formación probablemente no le haya preparado, y necesitará la ayuda y el apoyo de las otras educadoras con más experiencia. Sin embargo, generalmente los padres agradecen estas visitas,

siempre que se hagan después de una cita previa. Por lo general, el personal del centro que tiene la oportunidad de realizar este tipo de visitas de presentación no dudan de su valor, y consideran que les ofrece una imagen mucho más real del niño y de la familia.

La recepción

Cuando el niño entra por primera vez en la escuela infantil, evidentemente será la persona clave quien se ocupe del período de recepción y haga el esfuerzo de estar presente cuando la madre y el niño lleguen por la mañana. Es importante que esta persona piense detenidamente en lo que significa para los padres observar que otra persona coge a su hijo en brazos. Al niño le produce una gran impresión la experiencia de ver a su madre (o su padre) y a la persona clave en una relación de amistad y confianza.

Es casi inevitable que tanto la madre como la educadora sientan que cada una de ellas está observando y evaluando a la otra con todos los medios más sutiles. Mucho más, en el caso de la madre a la que, de una forma u otra, se le haya orientado para que lleve a su hijo a la escuela infantil.

Los primeros momentos pueden resultar muy exigentes para la educadora, debido a la importancia de los pequeños detalles en los que tiene que pensar en relación con el encuentro diario con el padre o la madre. Por ejemplo, ¿hay siempre una silla para que se siente el padre en el aula?, ¿cómo disipa la educadora la ansiedad de la madre sobre si su hijo "se portará bien"? Probablemente el niño no se portará bien, porque sabe que está ocurriendo algo muy diferente en su vida, aunque no sepa identificarlo, y mucho menos, expresar la ansiedad que le produce. Será útil que la cuidadora demuestre que comprende lo diferente que es esta forma de comportarse del niño de como suele hacerlo habitualmente, y que no reprocha en absoluto a la madre.

La separación

Gracias a la obra de DAVID y APPEL en Francia, y en nuestro país, a la de John BOWLBY (1953), Mary AINSWORTH (AINSWORTH y cols., 1974), y a la serie de películas que James ROBERTSON realizó en la década de 1950, conocemos bien las experiencias y reacciones de los niños pequeños cuando se les separa de sus seres queridos. A partir de los 8 meses, más o menos, la mayoría de los niños muestran signos de angustia cuando una persona extraña

ocupa el lugar de su madre o de su padre. Si la separación se prolonga, pasan por una serie de fases reconocibles, que se inician en el desconcierto, seguido de una protesta violenta; después, un llanto desconsolado se combina con períodos de apatía. Si no hay una persona que sustituya a la madre y con la que puedan entablar relación, es posible que caigan en una depresión y se nieguen a comer. Por último, salen de esta situación y pasan a un estado de aparente indiferencia, que al observador inexperto le podrá parecer un regreso a la conducta normal. Esta secuencia es muy parecida a las fases que se señalan en los estudios sobre la aflicción de los adultos (WORDEN, [1983] 1991). Una vez nos hayamos percatado de ello, seremos capaces de comprender que, para un niño cuya edad le impide tener noción del tiempo, una separación corta desde el punto de vista de un adulto puede parecerle lo mismo que perder a un ser querido para siempre.

Con estas ideas, hoy intentamos evitar al máximo infligir este grave dolor a los niños pequeños. Las costumbres de los hospitales, de las aulas de educación infantil y de las escuelas infantiles han cambiado de forma drástica. Dejamos que los niños se familiaricen completamente con su nuevo entorno y su nueva cuidadora antes de que la madre haga la mínima señal de alejarse. Después la madre se va, primero durante un rato muy breve, para después ir alargando gradualmente el período de tiempo que pasa fuera, hasta que el niño sea capaz de tolerar toda la sesión sin ella. Lo ideal es que seamos capaces de ir al paso del niño y que la separación se produzca sin traumas.

La realidad suele ser bastante distinta. Es posible que algunas madres sientan la necesidad urgente de descansar de la atención constante de su hijo y no sean capaces de esperar pacientemente hasta el momento en que el niño se separe sin protestar. Otras tal vez tengan pocas opciones, porque corren el peligro de perder su empleo si no llegan a su hora. Algunas veces las educadoras cri-tican a los padres que parecen ignorar la pena del hijo, pero es posible que la madre haya calculado con razón que, con la escasez de puestos de trabajo, el niño podría sufrir más a largo plazo si ella se quedara sin empleo, con el recorte que ello supondría en los ingresos de la familia. Por esta razón, no se pueden evitar por completo las separaciones dolorosas.

Cuando llega el momento real en que una madre deja a su hijo, está bien que la educadora estudie cómo afrontar esta situación y cómo ofrecer apoyo y

comprensión. Es bastante normal que la madre quiera reducir su propio estrés, pero la cuidadora debe estar segura de que la separación se produce de la mejor manera posible para el niño, sin negar el dolor que le supone.

Una forma de abordar el momento de la separación es que la madre y la educadora se sienten juntas. La primera, con su hijo en brazos, puede decir algo así:

"La mamá se va ahora y volverá más tarde". Evidentemente, las palabras "volverá más tarde" le dicen muy poco a un niño muy pequeño, pues no tiene noción de lo que significa "más tarde". Todo lo que sabe es que es inminente algún cambio.

Una vez la madre diga esto y le dé un beso y un abrazo, la educadora le ayudará a que le entregue el niño con determinación y se vaya. Puede resultar una situación muy agotadora para todos los que participan en ella, pero al menos es abierta y honesta.

Para apreciar mejor cómo debe sentirse un niño si su madre desaparece cuando él no la ve, podemos recordar algunas ocasiones parecidas de nuestras propias vidas de adultos. Por ejemplo, alguien a quien queremos nos acompaña a la estación a despedirnos. Nos dirigimos al andén y subimos al vagón, mientras esa persona nos mira desde el exterior. Después apartamos la vista para coger algo del equipaje, y cuando volvemos a la ventanilla nos encontramos con que nuestro ser querido ha desaparecido sin decir palabra ni despedirnos con la mano. ¿Cómo nos sentimos? Probablemente abandonados, heridos y perplejos, casi como si no mereciéramos que se nos despida como es debido. No es extraño que los niños que empiezan su jornada de esta manera expresen sus sentimientos con muestras de irritación y contrariedad.

Una vez la madre se haya ido, es posible que la educadora, con el niño en su regazo, tenga que afrontar una explosión de llanto que puede resultar muy triste para el resto del grupo. La educadora debe tener la seguridad de saber escuchar este llanto justificado y no tratar de acallarlo ni de distraer al niño enseñándole un juguete, emitiendo sonidos que supone sean un efecto de consuelo o levantando y bajando al niño en sus brazos. La aflicción debe expresarse en un contexto de aceptación sosegada, de la misma manera que intentaríamos consolar a una persona adulta que hubiera sufrido alguna pérdida o alguna pena

profunda.

A una cuidadora tal vez le sea difícil dejar que un niño satisfaga su necesidad de llorar si las otras educadoras del aula no entienden este procedimiento. Es una situación que hay que debatir en una reunión de aula, para que cuando se plantee exista un apoyo y una comprensión mutuos entre las compañeras.

Cuando nos encontremos con un niño en brazos que está angustiado y que no deja de llorar "¡Mamá, mamá!", será útil recordar que no sólo experimentamos su desconsuelo inmediato, sino que es muy posible que su llanto haya provocado ecos de nuestra propia experiencia pasada, que hacen que la situación sea doblemente triste.

La angustia originada por la separación no es un problema que sólo se plantee en los primeros momentos del niño en la escuela infantil. Puede ocurrir también cuando el niño lleve tiempo asistiendo al centro y se considere que ya está

"asentado". De repente, expresa su sentimiento de pérdida con un llanto desesperado. También aquí resulta esclarecedora la comparación con el pesar. Las personas mayores que han perdido a alguien querido hablan muchas veces de explosiones de sufrimiento inesperadas cuando creían que ya habían aceptado esa pérdida. Las cuidadoras deben darse cuenta de que no se trata de un rechazo de su persona ni del cuidado que ofrecen. Posiblemente el niño habrá disfru-tado del juego hasta ese momento y, una vez consolado, lo retome feliz.

Es frecuente el caso del niño que ha estado asistiendo feliz a la escuela infantil durante un tiempo y se ausenta algunos días a causa de alguna enfermedad leve. Cuando regresa, el cuidado y la presencia de su persona clave son de gran importancia para ayudarle a integrarse de nuevo y superar otra vez la separación de su madre. Para comprenderlo, basta con que recordemos cómo nos sentimos incluso en situaciones sociales corrientes cuando entramos en un lugar repleto de personas extrañas. ¡Lo feliz que nos hace distinguir a alguien conocido, sobre todo si parece que éste se alegra también al vernos!

Una vinculación más íntima con un niño debe ir acompañada de unas relaciones más estrechas también con los padres. No bastan los breves intercambios habituales al principio y al final de la jornada. Las reuniones de los padres con la persona clave, con la periodicidad que se acuerde, sirven para el análisis adecuado y no es necesario que ocupen mucho tiempo. La clave está en

una buena planificación, y cuando el grupo particular de una educadora no tiene más de cuatro o cinco niños, no es muy difícil organizarlo. Como decía una cuidadora: Conocer a los padres de esta forma significa facilitar mucho el trabajo; nos ayuda a evitar que nos imaginemos cosas unos de los otros. Nos comportamos mutuamente con más naturalidad y podemos sentir mucha más confianza.

La necesidad de asignar tiempo para escuchar a los niños se aplica también a la relación de la educadora con la familia.

Cambio de la persona clave

El objetivo de asegurar una continuidad en la relación con un niño y con sus padres a veces puede parecer difícil de conseguir, debido a los cambios inevitables de cuidadoras y a las ocasiones en que es necesario cambiar de grupo a un niño. Debemos recordar la diferente noción del tiempo que tienen los adultos y los niños. Seis meses, que a nosotros nos pueden parecer un período de tiempo corto, son una porción considerable de la vida de un niño pequeño; por tanto, una relación especial siempre es valiosa, aunque a nosotros nos parezca un período de tiempo relativamente corto.

Una vez que exista ese apego entre un niño y su persona clave, cualquier cambio será doloroso para ambos, y obviamente habrá que eludirlo en lo posible.

Cuando es inevitable, la educadora necesita apoyo para reconocer y superar sus sentimientos, y lo mismo ocurre con la nueva persona clave, que tal vez se sienta rechazada cuando el niño quiera volver con su anterior educadora e incluso llore por ello. A todos les puede ser útil que el cambio se haga gradualmente y que el niño pueda seguir viendo de vez en cuando a su primera cuidadora. Entre el personal de la escuela infantil debe existir flexibilidad y confianza, y el apoyo de los más expertos, para superar cualquier sentimiento de pesar. No debe olvidarse que los padres también pueden necesitar ayuda para hacer el cambio.

A medida que se desarrolle el sistema de la persona clave en la escuela infantil, aumentará el interés y el contenido del trabajo. Reconocer que la educadora conoce muy bien a sus niños particulares significa que ella, como parte de su trabajo y no sólo la directora del centro, estará en contacto con los diversos especialistas que visitan el centro. Así, es muy posible que el logopeda, el controlador médico, el fisioterapeuta, el asistente social o el médico de la comunidad descubran que sus relaciones con la escuela infantil se hacen más fáciles y más eficaces.

Aparte de cualquier observación especial en la que participe junto con estos especialistas externos, la persona clave se responsabilizará de la valoración, el seguimiento y el registro relacionados con los niños de su pequeño grupo. Evidentemente, esto tiene una importancia particular cuando se trata de un niño

con necesidades o dificultades especiales, o cuando exista la posibilidad de malos tratos o de negligencia. Será la persona clave quien informe sobre el niño que sea objeto de un control particular por parte de los servicios sociales, y quizá deba incluso prestar declaración ante los tribunales. Estos casos provocan ansiedad hasta en cuidadoras con experiencia, pero será útil que la educadora recuerde que de todos los presentes, a excepción de los padres, ella es quien más conoce al niño con el que pasa muchas horas del día.

Algunos efectos de la implantación del sistema

de la persona clave

No existen aún estudios sistemáticos que comparen el sistema de la persona clave con otras medidas más habituales. Sin embargo, tenemos la impresión de que en los centros infantiles en los que funciona un auténtico sistema de persona clave, las educadoras se sienten mucho más satisfechas de su trabajo. Ésta era la experiencia de la directora de una escuela infantil del norte de Londres, que nos escribió:

Desde que implantamos un sistema de persona clave en nuestro centro, se han desarrollado unas relaciones más estrechas entre nuestro personal y los padres, sobre todo en el caso de los bebés. Parece que los niños se adaptan más fácilmente a la vida de la escuela infantil. Algunos que después de un tiempo en el centro seguían sin sentirse felices, se adaptaron en seguida cuando comprendieron que un adulto era su persona clave. Barry, a quien sólo conocíamos con lágrimas en los ojos y retraído, casi de la noche a la mañana se convirtió en un niño sonriente, extravertido y seguro cuando contó con su persona clave. Los primeros días se le sentaba en el regazo, después dejó de hacerlo y empezó a jugar feliz con los otros niños, sabiendo que la cuidadora estaba en el aula.

Parece que las educadoras sienten una proximidad especial con "sus" niños, lo cual les ha permitido comprenderles mejor y ha incrementado la satisfacción que sienten por su trabajo.

Siempre hay días en que alguna está enferma o de vacaciones, y sus niños la echan en falta durante el día. Por otro lado, hay veces que vienen a trabajar aunque no se encuentren muy bien, porque les preocupa lo que ocurra a "sus" niños.

Los padres prefieren hablar con una sola persona más que con quince, y parece que así lo hacen con más libertad, porque saben que es quien está al cuidado especial de su hijo. Las citas con la persona clave, unas horas regulares que hemos fijado para que puedan hablar tranquilamente con quien se ocupa de su hijo, han contribuido de forma especial a crear una colaboración entre padres y educadoras en el mejor interés de los niños.

Resumen

En este capítulo se analiza la importancia que unas relaciones personales íntimas tienen para el desarrollo y la felicidad de los niños. Se propone una forma de organización que permite que en los grupos se desarrollen unos vínculos cá-

lidos, teniendo en cuenta el efecto que esto produce en los padres y en las educadoras. Se reconocen los problemas, que pueden solucionarse si se acepta la causa.

Una vez implantado el sistema, la persona clave asume muchas funciones importantes, por ejemplo: dirigir la llegada del niño, hacer que la separación resulte fácil, favorecer el desarrollo cognitivo y del habla, visitar a las familias, relacionarse con los padres, evaluar y registrar, y estar en contacto con los especialistas y los organismos externos. El trabajo se hace más exigente, pero ofrece también más interés y oportunidades de aprendizaje, en beneficio de los niños, las educadoras y los padres por igual.

CAPÍTULO IV

La dirección y el trabajo en una escuela infantil No puedes evitar que los pájaros de la inquietud y la preocupación sobrevuelen tu cabeza. Pero que aniden entre tus cabellos, esto lo puedes prevenir.

Proverbio chino.

Con muy pocas excepciones, las personas deciden trabajar con niñasi*

pequeñas porque les gustan, disfrutan con su compañía y sienten interés por verlas crecer y desarrollarse. Las niñas son una delicia, aunque demandan mucha atención a quienes se ocupan de ellas. En medio de las tensiones de la vida, en una escuela infantil es muy fácil que las educadoras pierdan de vista el principal motivo que les llevó allí. Si dejan de sentir interés y placer por su trabajo, la calidad de la atención que prestan se resentirá inevitablemente.

Como decíamos anteriormente, en Gran Bretaña muchos problemas tienen su origen en una estructura insatisfactoria de la atención y servicios infantiles.

Una vez reconocidas estas limitaciones, aún puede hacerse mucho para que quienes realizan este trabajo se sientan más satisfechos con él, lo cual, a su vez, se reflejará en lo que ofrezcan a las niñas. En este capítulo analizamos el papel fundamental de la directora del centro y su forma de dirigir al personal. ¿Cuál es

la mejor manera de favorecer que el equipo trabaje unido, de planificar el desarrollo de las cuidadoras y de apoyar y crear sistemas que posibiliten una comunicación y una toma de decisiones eficaces? Destacamos la necesidad de que el personal de la escuela infantil atienda su propia salud física y emocional para encontrar formas de vencer el estrés inherente a su trabajo. Por último, mostramos cómo se pueden ampliar los recursos humanos con el uso bien planeado de voluntarios.

*nDe acuerdo con las indicaciones de las autoras (véase pág. 18 de esta misma obra) en este capítulo se utiliza “niña” y “niñas” para referirse a ambos géneros. Esta misma pauta se sigue en los capítulos pares del libro. *(N. del R.)*

Fijar un objetivo común

Gran parte del clima de una escuela infantil dependerá de cómo trabajen juntas sus educadoras y del tipo de liderato que lleven quienes les corresponda, en especial de si están bien claros los objetivos del servicio que se ofrece a las niñas y a sus padres.

Además del funcionamiento cotidiano de la escuela infantil, existe también una política general de la autoridad local responsable o de otra instancia administrativa ante la que el centro debe responder, tanto si se trata de una organización benéfica, de una institución privada o de un empresario. También habrá que considerar el punto de vista del sindicato correspondiente. Si una organización no desarrolla una política coherente, se tiende a dar una solución a medida a los problemas, y nunca se llegan a abordar los temas importantes. A la larga, esto resulta desmoralizador para el personal. Cuando surgen conflictos, es fundamental que se analicen desde el punto de vista de las políticas implicadas, y no desde el de las personalidades que son sus protagonistas.

El papel de la organizadora

Se ha estudiado poco el tipo de liderato que predomina en los centros de atención infantil, a pesar de que se trata de un elemento básico para su funcionamiento. En muchos países se prefiere un modelo colegiado, en el que un grupo de profesionales con la misma categoría comparten la dirección de forma rota-toria, lo cual tiene muchas ventajas. Sin embargo, en Gran Bretaña estamos en los inicios de nuestra emancipación de la estructura altamente jerárquica hereda-da de los tiempos en que las escuelas infantiles se dirigían como si fueran hospitales en miniatura. Las escuelas infantiles de las administraciones locales están dirigidas todavía por un *Officer in Charge* i*, con uno o dos subdirectores y en algunas ocasiones una educadora con antigüedad en el tercer nivel. Las organizaciones benéficas suelen optar por un término más neutral, por ejemplo "coordinador", y cada vez se acepta más el valor del trabajo en grupo y un estilo de organización democrático. Nosotras utilizamos el término "organizadora" para referirnos a la persona responsable de dirigir una unidad de atención infantil, una escuela infantil o un centro familiar, sea cual sea el título oficial que esa persona, hombre o mujer, tenga.

La posición de quien tiene niñas a su cargo y la de una directora de una escuela infantil privada que trabaje como autónoma es bastante diferente, pero también esta segunda deberá sin duda considerar sus relaciones con diversas colaboradoras para poder atender a las niñas. La primera normalmente forma parte de un equipo, en el que se integran su marido o su compañero, sus hijas mayores y quizá sus padres, amigos, vecinos, otras cuidadoras y el asistente social de la autoridad local o el encargado de las niñas de preescolar. A pesar de las diferentes circunstancias de su trabajo, existen muchas semejanzas con lo que supone la organización y la atención infantil en grupo.

*nFuncionario responsable. *(N. del T.)*

La directora de una escuela infantil tiene un trabajo que en los últimos años ha ido haciéndose más exigente. Las expectativas sobre el entorno y la atención que se ofrecen a las niñas se han incrementado, pero la formación y los recursos no han evolucionado al mismo ritmo. Además, la presencia activa de los padres ha dado una dimensión nueva a su trabajo, no sólo a los contactos que posee,

sino a la capacidad que necesita para hacer que el resto del personal sepa desarrollar su trabajo con las familias. Todo esto supone una pesada carga para la persona organizadora, que debe ser capaz de ofrecer a su personal las condiciones para que trabajen de la manera más eficiente posible, si no quiere que la ansiedad le hunda.

El estilo de dirección

En general, en las escuelas infantiles sólo trabajan mujeres, y las dirige una mujer, lo cual puede ser motivo de lamentaciones pero no parece que lo podamos cambiar en un futuro próximo. Tradicionalmente, en las fábricas, oficinas, tiendas y en el campo, las mujeres han trabajado en una estructura de dirección jerárquica rígida, a cuya cabeza figuraba un hombre. En cambio, una escuela infantil supone una oportunidad para que las mujeres ejerciten y demuestren formas nuevas y distintas de trabajar juntas. En campos tan diversos como el editorial, las artes y la distribución de alimentos integrales, se pueden encontrar modelos útiles de estilos de dirección que utilizan recursos para los que las mujeres tienen una capacidad especial. Entre ellos están la disposición a negociar, saber escuchar a otra persona, ponerse en su lugar y valorar su opinión, prestar la atención debida a los detalles en el trabajo, y la capacidad de hacer varias cosas a la vez sin aturdirse.

Debemos pensar cómo usar estos recursos de la manera más eficaz. Por ejemplo, escuchar y comprender el punto de vista de una educadora no siempre significa que se deba aceptar. Tal vez sea necesario negociar una decisión que esté en la línea de la política general de la escuela infantil, que no se corresponde con los deseos de esa persona. En ese caso, la organizadora quizá tenga que enfrentarse con las quejas y con la hostilidad. Esto puede significar una especie de soledad que siente en algunas ocasiones cualquiera que asuma la responsabilidad del papel de director. Es importante que la organizadora se asegure apoyos suficientes para ella misma, que le podrá ofrecer una compañera de otra escuela infantil, alguien que comparta la dirección, el presidente de su consejo de dirección o un amigo personal que comprenda las circunstancias de su trabajo. Si no cuenta con alguien con quien compartir sus sentimientos personales, una organizadora puede quedarse muy aislada.

La delegación

La organizadora tiene que recurrir a menudo a su capacidad de atender a los requerimientos que se le hacen desde diferentes puntos a la vez y, al mismo tiempo, debe mantener una visión general de todo el funcionamiento de la escuela infantil. Un talante personal que valore de verdad la negociación, que destaque y atienda el detalle, debe ir acompañado también de un tiempo para la reflexión.

Una organizadora debe proteger su propio espacio vital para posibilitar que su personal pueda hacer lo mismo. Debe ver también que es capaz de ocuparse de múltiples emergencias inesperadas que se le puedan presentar. Esto significa establecer una costumbre de delegar.

La delegación no es una simple cuestión de conveniencia y de reducir el trabajo de la organizadora. También favorece el desarrollo profesional de las otras personas que trabajan en la escuela infantil. El estilo del "yo acabo antes", igual que ocurre cuando se aplica a la educación de las niñas, no permite que los demás maduren. Por ejemplo, sabemos que supone más esfuerzo, sobre todo si tenemos prisa, hacer que sea la niña quien se ate los zapatos. Pero el tiempo y la paciencia que empleemos en ello nos recompensarán más tarde porque la niña habrá adquirido una destreza. La estamos capacitando, y esto reduce su dependencia y nos ahorrará tiempo más adelante.

El principio se aplica también a los adultos. La organizadora debe considerar cada requerimiento por separado y hacerse la siguiente pregunta: "¿Qué otra persona puede hacerlo, o aprender a hacerlo?" En otras palabras, se puede entender la delegación como un traspaso de poder y de capacidad a otra persona. La organizadora deberá seguir observando el esfuerzo y los resultados, para demostrar reconocimiento y, si fuera necesario, ayudar a resolver los errores mientras la otra persona está aprendiendo.

Un ejemplo del traspaso de poder es el caso de la organizadora que abandona la costumbre de su predecesora y delega en la cocinera el trabajo de fijar el plan de comidas y de encargar los alimentos y el material de limpieza para el centro. Tal vez la organizadora deba procurar que la cocinera se entrene, y supervisar con atención al principio, posiblemente ayudándola a elaborar el menú durante la primera semana o los primeros quince días, hasta que se sienta segura para aplicar lo que ha aprendido. A su vez, se anima a la cocinera a que delegue en su

ayudante de cocina, para que este trabajo se desarrolle sin problemas aunque ella no esté. Del mismo modo, la educadora joven que ostenta la responsabilidad de decisiones de todos los días, delegará a su vez en las niñas, por ejemplo, implicándolas en la limpieza y el mantenimiento del aula. Así pues, la delegación no sólo es una técnica de gestión eficaz, sino un buen modelo de práctica.

La comunicación dentro de la escuela infantil

Además de un programa de delegaciones apropiadas que funcione, considerado como parte del desarrollo del personal, es función de la organizadora asegurar que el sistema de comunicaciones diarias dentro de la escuela infantil funcione eficazmente. Hay que prestar atención constante a estas redes de comunicaciones, si se quiere que se mantengan y se desarrollen, en particular cuando existan problemas de cambios en el personal y de ausencias imprevisibles.

Se deben establecer los cauces de información diaria, y todos deben entenderlos. Muchas escuelas infantiles disponen de una especie de agenda en la que se anotan los acontecimientos particulares, como las salidas, o las citas con los visitantes, como el médico de la comunidad o el tutor universitario. Si éstos tienen la costumbre de aparecer sin avisar, la organizadora debe insistir en que deben anunciar antes su propósito ya que de lo contrario le es imposible planificar eficazmente su propio tiempo.

Muchos de los contactos con el exterior se harán por teléfono, y hay que buscar la mejor manera de que los mensajes, que a menudo proceden de los padres, se tomen correctamente y se pasen a las personas correspondientes. La organizadora debe atender a esto de forma especial, porque si no pueden surgir fácilmente conflictos y tensiones. Si la organizadora descubre que se le interrumpe constantemente para que haga de mensajera, habrá que diseñar algún otro sistema para pasar la información. Por ejemplo, papelitos autoadhesivos colocados en un tablón puesto al efecto pueden servir para pasar correctamente el aviso a las educadoras de un aula. A una persona que esté totalmente ocupada con las niñas le resulta muy difícil dejar el trabajo para recoger un mensaje verbal, y normalmente es mejor que no se la interrumpa.

Es útil que todo el problema de las comunicaciones internas se plantee en una reunión del personal, con el fin de que todos sean conscientes de él y contri-

buyan a su solución. La organizadora tiene una labor más difícil en hacer que la comunicación entre el personal no se interrumpa cuando los locales de la escuela infantil no sean los adecuados, por ejemplo, cuando se trate de un edificio remodelado en el que haya que sortear escaleras y pasillos. En este tipo de edificios, las educadoras pueden llegar a sentirse aisladas en sus aulas, y la organizadora debe tenerlo en cuenta y pensar cómo se puede reducir al mínimo el problema, por ejemplo, visitando periódicamente todas las aulas o mostrando interés personal por lo que se hace.

Gestionar las ausencias del personal

La organización de los turnos, las vacaciones, la asistencia a cursos o a reuniones para tratar casos particulares de niños exigen una planificación minuciosa por parte de la organizadora. Las ausencias por enfermedad del personal, que en gran parte son imprevisibles, provocan un grave problema de organización, sobre todo cuando la autoridad administrativa responsable no consigue encontrar sustituciones o un apoyo temporal flexible. En muchos centros, los problemas se agra-van debido a la carencia de personal administrativo o de equipo básico, por ejemplo un ordenador o una fotocopiadora. La cantidad de papeleo que exige la autoridad local muchas veces es considerable y poca visión de futuro tiene una política que no brinde la ayuda que permitiría a la organizadora emplear su tiempo en los aspectos humanos del trabajo.

Cuando funciona un sistema de persona clave, las niñas sentirán profundamente que se rompe la continuidad cuando falta una cuidadora. En este caso, la organizadora tiene la responsabilidad de asegurar que el plan alternativo (que describimos en el último capítulo) funcione eficazmente. Más adelante nos ocupamos del cuidado personal de las educadoras y de su actitud ante su propia salud, pero se ha descubierto que en muchas escuelas infantiles la tasa de enfermedad se reduce notablemente cuando las personas se sienten más satisfechas con sus relaciones en el trabajo, tanto con las alumnas como con las compañeras.

Las faltas de asistencia de las educadoras producen inevitablemente un trastorno en la planificación de la escuela infantil y en las costumbres diarias establecidas. La organizadora debe asegurarse de que el sistema vuelve a su funcionamiento habitual cuando la persona en cuestión regrese. Un ejemplo es cuando hay que reagrupar temporalmente a las niñas en grupos mayores a la hora de las comidas. Hay que prestar atención para volver lo antes posible a los grupos pequeños originales.

Aunque hay que hacer todo lo necesario para reducir al mínimo las ausencias imprevistas del personal, en algunos casos pueden tener la ventaja, si la organizadora interviene, de brindarle a ésta la oportunidad de observar cómo se

desarrollan la planificación diaria y el tipo de práctica acordado.

Son muy importantes la orientación y la explicación continuas por parte de las educadoras con más experiencia, que relacionen la práctica con la política.

Muchas veces es mejor evitar la intervención inmediata, y limitarse a observar al tiempo que se toma nota, para más tarde plantear temas de importancia educativa y social en el contexto de las reuniones del personal y de la supervisión individual. El papel de la organizadora como observadora y educadora en todos los niveles del trabajo cotidiano significa que el personal pueda desarrollar el conocimiento de los objetivos implícitos de la escuela infantil, y que se pueda establecer y mantener un consenso.

Crear el equipo de educadoras

No muchos centros están en condiciones de reunir un grupo selecto de educadoras. En muchos casos, los equipos son una mezcla de personas con experiencia y otras nuevas, mayores o más jóvenes, algunas que han escogido este trabajo y otras que sencillamente se han encontrado con él. En el caso de las autoridades locales, la dotación de personal depende, en gran medida, del cariz político de la Administración y de si a la atención infantil se le otorga mucha prioridad desde el punto de vista económico. El grado de participación de la organizadora y de las educadoras de un centro en las decisiones sobre personal nuevo será muy diverso.

Tres temas importantes que se plantean son: la ratio de educadoras, los títulos profesionales que se consideren adecuados para el trabajo y el equilibrio del equipo de personal. Si la organizadora y el resto de personas de la escuela infantil tienen claras la dirección y la calidad que desean para el servicio que prestan, podrán influir aunque no tengan una función formal asignada en el proceso de selección. En primer lugar, por lo que se refiere al número de educadoras, lo más importante es tener en cuenta que el trabajo eficaz con las familias no puede realizarse sin ningún coste. Unas ratios que tal vez fueran las adecuadas cuando todo lo que se esperaba de una cuidadora era, para decirlo con palabras de una organizadora, "cuidar a las niñas durante el día y sonreír con simpatía a las madres cuando iban a recogerlas", deben mejorarse considerablemente para que reflejen todo el nuevo alcance del trabajo.

En segundo lugar, un equipo compuesto enteramente por personas que posean la titulación básica que otorga el *National Nursery Examination Board* (NNEB) carecería de la experiencia profesional y de oportunidades para que unas ideas alimenten a otras, lo cual sería grave. Mientras no se establezca una base educativa y formativa adecuada para el trabajo con niñas pequeñas, los equipos de educadoras infantiles necesitan personas que provengan del mundo educativo y de la asistencia social, además de cuidadoras infantiles. En tercer lugar, es importante que en el equipo haya personas con una amplia diversidad de intereses y destrezas, y sobre todo hombres al igual que mujeres.

Otro punto que conviene destacar aún es que el equipo refleje la composición

étnica del entorno en que se encuentre el centro y de las familias que lo utilicen.

Hemos estado muchas veces en escuelas infantiles en donde la mayoría de las niñas eran negras y todo el personal era blanco. En este caso hay que hacer esfuerzos decididos y de imaginación para reclutar a educadoras negras, y si no se encuentran candidatas cualificadas, hay que recurrir a las personas adecuadas para formarlas, con un plan de desarrollo profesional bien elaborado para ellas. Evidentemente, es importante que las niñas negras dispongan de unos modelos de su propia cultura, pero la misma importancia tiene que los niños blancos y sus familias vean a personas negras en puestos de responsabilidad, si se quiere acabar con los viejos estereotipos.

Reunir un grupo diverso pero equilibrado sólo es el primer paso hacia la creación de un equipo de trabajo eficiente. Algunos equipos de escuela infantil sólo trabajan de forma individual, de manera que cada uno se relaciona independientemente con la directora. Aunque es posible que hagan un buen trabajo, Phy-llida PARSLOE observa en el contexto de la asistencia social que esos equipos

“individualistas” tienen serios inconvenientes, y que los equipos “colectivos” generalmente promoverán diversas formas de aproximación y son un mejor apoyo para sus miembros (PARSLOE, 1981). Una característica importante de los equipos colectivos es que disponen de mecanismos para reunir y compartir ideas y decisiones.

Las reuniones de educadoras

Muchas veces está justificada la sensación de que algunas reuniones tan sólo sirven para ocupar un tiempo que se emplearía mejor en trabajar. Si no se observa que las reuniones son útiles, lo más probable es que se produzca un sentimiento de impaciencia y de descrédito, sobre todo cuando roban un precioso tiempo a las educadoras. Sin embargo, estas reuniones son absolutamente fundamentales para que una escuela infantil funcione con eficacia, como ocurre en cualquier otra empresa, y deben formar parte regular de las costumbres del centro.

Algunos centros, en particular aquellos en donde los padres no tienen un trabajo de jornada completa, reconocen la importancia de las reuniones y cierran una tarde o incluso todo un día a la semana, y utilizan el tiempo en tareas que exigen estar libres de la responsabilidad de atender a las niñas. Otras tienen que incluir las reuniones de las educadoras al final de un día de trabajo agotador, lo cual tiene serios inconvenientes. Una solución intermedia es cerrar más pronto, por ejemplo, un día cada dos semanas. Es probable que con esta solución se excluya al personal auxiliar, cuya implicación es muy valiosa.

La organizadora debe fijar con claridad el modo de dirigir las reuniones y sus objetivos para poder plantearlos a la dirección y hacer que discurran de la mejor forma posible, sea ajustando la hora de inicio o dejando un descanso para el personal. Hay que dar prioridad a estas reuniones, por ejemplo, conectando el con-testador automático y olvidándose de que suena el teléfono.

Todos los que asistan a la reunión deben entender y compartir su objetivo. Si también participan el personal auxiliar y las personas de fuera o voluntarias, cosa que convendrá hacer de vez en cuando, hay que prestar especial atención a su completa integración en los asuntos que se analicen. La reunión de educadoras puede ser un elemento muy importante de la comunicación dentro de la escuela infantil, así como una forma de mejorar las destrezas y la capacidad de análisis del personal en su trabajo diario con las niñas. Si una organizadora se siente insa-tisfecha con la calidad y los resultados de las reuniones, tendrá que buscar información y consejo en su propio equipo directivo, en colegas que dirijan otros centros, o pedir a su organización que dedique una jornada de formación sobre el

tema.

Planificar y organizar las reuniones

Para que una reunión sea útil debe tener un centro de interés planificado de antemano. Cuando se trata de un tema de política importante (por ejemplo, una propuesta de un mayor esfuerzo de recaudación de fondos, elaborar un programa de voluntarios, abrir los expedientes a los padres, remodelar la zona exterior), tal vez sea necesario que el tema se distribuya en varias reuniones, y empezar con un debate general para analizar la idea, una sesión de aportación de ideas en una reunión posterior, y por último acordar un plan. Incluso los temas que se refieren al funcionamiento diario del centro los debe presentar claramente alguna educadora que se responsabilice de plantear el problema o la propuesta y de sugerir posibles soluciones. Muchas veces resulta más efectivo que la organizadora designe a una educadora para que se ocupe de esto, con el fin de no ser ella quien siempre tenga que ir al frente.

Al decidir la forma de organizar la reunión, la cuestión es cómo ser eficaces sin caer en la burocracia. Muchas veces los debates en las reuniones de las escuelas infantiles son informales y dispersos, lo que puede producir un sentimiento de frustración cuando al final observamos que no se ha conseguido nada.

La clave de una reunión efectiva está en una preparación y un seguimiento minuciosos, lo cual requiere sin duda un cierto grado de formalidad y una mayor disposición a dejar las cosas por escrito de la que tal vez haya sido la acostumbrada anteriormente. Por otro lado, el estilo habitual de órdenes del día y de actas también puede resultar aburrido e improductivo.

La experiencia que tenemos de reuniones de educadoras es que, cuando mejor funcionan, es cuando se presta mucha atención tanto a los aspectos prácticos como a los organizativos. Las siguientes orientaciones pueden ser útiles:

•nEl orden del día de la reunión se debe conocer al menos con una fecha de antelación, y hay que ponerlo en el tablón de anuncios del personal o, mejor aún, entregarle una copia a cada uno.

•nHay que acordar y respetar escrupulosamente las horas de inicio y final de la reunión.

•nEn la sala debe haber asientos para todos los asistentes, colocados de tal

forma que todos se puedan ver.

•nJunto a la puerta hay que dejar algunos asientos libres para los que lleguen tarde (si la reunión se celebra al final de la jornada, es posible que algunas personas tengan que esperar hasta que los últimos padres recojan a sus hijas).

•nSi una parte de la reunión se dedica a informar, debe hacerse de la forma más clara y concisa posible, y si es necesario mediante la ayuda de unas notas por escrito.

•nLas educadoras, a excepción de la organizadora, se encargarán, de forma rotativa, de anotar las decisiones que se tomen en la reunión, sobre todo quién se ha responsabilizado de hacer qué. Estas notas se deben remitir o distribuir lo antes posible después de la reunión, preferentemente al día siguiente, con las iniciales de las personas correspondientes junto a los diversos puntos. Además, hay que esperar que quienes asistan a la reunión tomen sus propias notas sobre los asuntos importantes que se susciten en el curso de la misma.

•nToda reunión debe empezar con una revisión de los resultados que haya originado la anterior (*no* una lectura de actas, que puede significar una pérdida de tiempo y abordar de nuevo antiguas discusiones).

Es fácil que a las cuidadoras les preocupen cuestiones referentes a las condiciones de su trabajo. Una forma de no olvidar a las niñas y a los padres es dedicar una parte de todas las reuniones o algunas reuniones específicas a que una educadora “presente” a una niña del que ella es la persona clave e invite al análisis. Es importante que no se plantee siempre como una situación problemática.

Puede resultar interesante y estimulante oír que una compañera ha conseguido que una niña haya progresado de manera significativa, o ha contribuido a que un padre o una madre haya cambiado su forma de ver las cosas.

Cuando se hable de una niña en particular o de sus padres, hay que insistir siempre en la confidencialidad; es una línea sutil que separa la información de las habladurías y de los prejuicios.

Afrontar las dificultades

Algunos problemas con los que tal vez deba enfrentarse la organizadora en las reuniones de personal son cómo tratar a las educadoras que nunca hablan, qué decir a quien no deja de criticar y qué hacer cuando el grupo toma una decisión contraria a su parecer.

Algunas veces, con una palabra de ánimo durante la reunión se puede convencer a las personas calladas para que participen, pero quizá sea mejor proceder de forma indirecta. La organizadora puede descubrir algún punto de fricción en la jornada de trabajo que afecte a esa trabajadora. Se le puede sugerir que, junto con una compañera, aporte su punto de vista al problema e ideas que sirvan para mejorar la situación, y que lo lleve todo a la próxima reunión. En el momento de la supervisión, se puede ayudar a esa educadora a descubrir la mejor manera de articular su punto de vista, de forma que su intervención resulte clara y convincente para el resto del personal.

Es importante que a esa educadora problemática se le preste una atención especial y se le escuche cuidadosamente. Es posible que en sus quejas se reflejen los sentimientos negativos que otras personas comparten pero no están dispuestas a expresarlos abiertamente. En algunas ocasiones parece que la dificultad se centra en un miembro concreto de personal, y es muy importante mantener la atención en el problema, no en la persona.

La tercera situación, aquella en que la opinión general difiere de la de la organizadora, puede resultar difícil para ésta, si es una persona que actúe democráticamente en la toma de decisiones. Es posible que en algunos casos tenga que aceptar que no es el momento oportuno para introducir los cambios que desea y asumir, al menos temporalmente, la decisión de la mayoría. En otros casos esto será imposible debido a la política de la autoridad local, las limitaciones económicas o las exigencias legales. Por ejemplo, las educadoras de una escuela infantil se sentían explotadas por el comportamiento de algunos padres que persistente-mente llegaban tarde a recoger a sus hijas, y querían responder negándoles la plaza a esas niñas. Después de explicar por qué no se podía aceptar esa solución, ya que se consideraba que algunos de los niños estaban en una situación de riesgo de malos tratos, y su asistencia a la escuela

infantil formaba parte del programa para su protección, la organizadora ejerció su autoridad para insistir en que se debía encontrar otra forma de abordar el problema.

Reuniones de aula

Además de las reuniones generales de todo el personal, merece la pena establecer la costumbre de que las educadoras de una misma aula se reúnan con regularidad, incluso en los casos en que ello no signifique más de dos personas (aunque a este nivel es razonable que participen también los voluntarios). Algunas veces las educadoras dicen: "Pero si hablamos continuamente la una con la otra, no tiene sentido algo tan formal como una reunión fija". Sin embargo, incluso veinte minutos para hablar sobre las cuestiones más generales del funcionamiento del aula pueden ser una costumbre que vale la pena desarrollar. Para que así sea, pueden ser las educadoras más expertas quienes la inicien y participen un momento. Estas reuniones son una oportunidad para que las educadoras pro-gramen nuevas actividades que exigen preparación, o para que analicen juntas minuciosamente cuáles son los momentos del día en que sienten más estrés y fatiga, y cómo los pueden reducir.

El desarrollo de las educadoras

El cuidado ininterrumpido y durante años de grupos sucesivos de niñas muy pequeñas no se ajusta al ciclo vital normal de los adultos. Si quienes trabajan en una escuela infantil han de mantener la motivación y la capacidad de respuesta a las necesidades y a las condiciones sociales cambiantes, deben contar con una meta, una opinión de sí mismos y de su futuro que permita el progreso profesional y una mayor responsabilidad. Así pues, el desarrollo de las educadoras tiene tres aspectos: aprender a hacer el trabajo mejor, continuar la formación personal y profesional, y planificar la carrera profesional.

Una manera de desarrollo profesional que se encuentra de forma natural en la escuela infantil es el ejemplo de competencia que demuestran las personas con más experiencia. Su opinión, sus actos y su modo general de relacionarse con las niñas y con las compañeras constituyen un modelo importante. Un ejemplo que deberá complementarse con un sistema de supervisión formal, como se describe en el próximo apartado.

Un punto pequeño pero importante es que el presupuesto debe contemplar que el personal cuente con una biblioteca, que se irá ampliando con regularidad, y es de desear que los padres también tengan acceso a ella. Asimismo, es importante suscribirse a revistas especializadas y a algún periódico (de calidad), que se dejarán en la sala del personal.

Puede ser de gran utilidad que el grupo de educadoras se reúna de vez en cuando para tratar temas referentes a la organización, quizá con algún asesor externo, o para conocer nuevos avances o nuevas ideas. Esta costumbre se debe incluir en el calendario anual, como ocurre en las escuelas, y si no es práctica habitual, la organizadora debe mostrarse decidida a introducir el cambio pertinente. Los inconvenientes que esto pueda suponer para los padres se reducen informándoles con la antelación suficiente y procurando la organización alternativa que sea necesaria.

Una jornada completa en que se reúna todo el personal, incluido el de apoyo, puede ser muy provechosa, para disponer de tiempo para reflexionar sobre objetivos comunes en la propia escuela infantil, para definir las causas de las dificultades y para planificar conjuntamente los cambios en la organización

diaria. Una vez identificados los problemas, se pueden estudiar de tres formas: cómo elimi-narlos, cómo modificarlos o qué acuerdos tomar para tolerarlos y terminar con las quejas. Mediante este proceso, gran parte de la energía que se desperdicia con enfados y conflictos (que muchas veces no se manifiestan) se puede invertir de forma más constructiva y agradable.

Los servicios sociales, los departamentos de formación, las instituciones de enseñanza y las organizaciones de voluntariado imparten cursos y organizan conferencias y talleres fuera de las escuelas infantiles. Las oportunidades que las educadoras tengan al respecto dependerán de la política de la administración responsable de la escuela infantil o del centro de atención infantil, pero la organizadora debe impulsar el desarrollo profesional, que es tan importante para el grupo de sus educadoras como para cada una de ellas. Las organizaciones de voluntariado más importantes normalmente incluyen estas actividades en sus presupuestos, pero es probable que las escuelas infantiles comunitarias tengan más dificultades. En lo que respecta a los centros privados, debería exigírseles, como requisito para su reconocimiento oficial, que faciliten la formación continua de su personal.

Los cursos que se realizan fuera de la escuela infantil tienen la gran ventaja de que quienes asisten a ellos pueden conocer a otras personas que trabajan también con niñas pequeñas, y ponerse en contacto con ideas y novedades de otros lugares. Cuando una educadora se ausenta del centro para asistir a un curso, a la organizadora le supone un trabajo considerable conseguir que el resto de las educadoras se hagan cargo del trabajo adicional, y convencerles de que será beneficioso para todas a largo plazo. Es fundamental que la organizadora muestre interés personal por el contenido del curso y ayude a la educadora en cuestión a que encuentre cómo aplicar lo que ha aprendido y a compartir su experiencia con el resto del personal.

No se debe pasar por alto el valor de la formación personal permanente.

Muchas educadoras han sufrido discriminaciones como mujeres en el sistema educativo y en sus familias, cuya consecuencia ha sido que su educación formal se ha visto entorpecida. Animarlas a que asistan a clases vespertinas para ampliar sus conocimientos sobre literatura, arte, música, idiomas, sociología o psicología, o a que estudien en la Universidad a Distancia, no sólo ampliará sus horizontes,

sino que revertirá en su trabajo en el centro.

Las oportunidades profesionales para las educadoras se están abriendo por fin, con la expansión de los centros familiares multiusos, el sistema de cursos por módulos, el desarrollo de la estructura de los *National Vocational Qualifications* ¡*

y la tendencia a reconocer la experiencia previa. Aunque son pocas las mujeres autónomas desde el punto de vista profesional, no deja de existir la posibilidad de ayudarlas a hacerse planes de los que formen parte su trabajo en escuelas infantiles y la formación que adquieran en ellas y fuera de ellas, de manera que puedan tener cierto control de su vida laboral, en vez de verse arrastradas por las circunstancias.

Supervisión y consulta

La supervisión regular de todas las personas que trabajan en una escuela infantil es un hecho relativamente nuevo, que tiene sus orígenes en la asistencia social. Tiene la doble función de asegurar la responsabilidad de la calidad del trabajo y de servir de base para el desarrollo del personal (PARSLOE, 1981). Todo el personal debe comprender y estar de acuerdo en el valor de la supervisión, y se debe respetar escrupulosamente el tiempo asignado, de forma que, por ejemplo, no lo interrumpan las llamadas de teléfono ni se le otorgue menos importancia que a otras responsabilidades de las personas con más experiencia. El principio en que se asienta la supervisión es semejante al que subyace en el sistema de la persona clave para las niñas: los adultos también necesitan la seguridad que les proporciona una atención especial individual.

Algunas veces, a la organizadora le resulta difícil imaginar que pueda encontrar un hueco para realizar la supervisión de forma regular. Esto suele deberse a que sigue una política de puertas abiertas, y le interrumpen constantemente quienes le exigen una "respuesta rápida". Hay que mantener un equilibrio entre la disponibilidad razonable y una actitud de "atender cuando se requiera" que puede llegar a impedir que la organizadora haga su trabajo adecuadamente y que, en última instancia, no tiene ninguna utilidad para el personal.

Las situaciones de emergencia en las que "hay que dejarlo todo" son a veces inevitables, pero cuando se trate de problemas menores, quizá sea más adecuado

que la propia educadora se encargue de resolverlos y que, si es preciso, plan-

*nTítulos profesionales nacionales. *(N. del T.)* tee el incidente en una sesión de supervisión posterior, más que buscar de inmediato la orientación de la organizadora. Cuando se ha establecido un sistema de supervisión regular, sorprende cómo se reducen las consultas sobre asuntos triviales que tanto tiempo ocupan. Esto puede significar un progreso real para el personal, que desarrolla la confianza en su propia forma de enjuiciar las cosas y en su capacidad de tomar decisiones.

Cuando funciona eficazmente un sistema de persona clave, el personal más experto puede mantenerse en contacto muy estrecho, mediante las sesiones de supervisión, con el progreso de cada una de las niñas y con las relaciones de los padres con el centro. En este marco, las revisiones de cada seis meses, que se han convertido en una práctica habitual en las escuelas infantiles de las administraciones locales, se basan en la observación sistemática, y las alumnas observarán indirectamente que se les presta una atención de calidad como individuos.

En una sesión de supervisión, las educadoras confían a menudo a compañeras con más experiencia que sufren estrés en su vida personal. Además de escuchar sus problemas, es necesario analizar también cómo se pueden afrontar las exigencias del trabajo diario, para que las dificultades personales no entorpezcan las relaciones dentro de la escuela infantil.

En el esquema de supervisión se debe incluir a la cocinera y al resto del personal auxiliar, de cuya función esencial en el funcionamiento eficaz del centro a veces sólo nos percatamos cuando se ausentan. Este personal suele ser más estable que las educadoras, más vinculado a la comunidad local, y puede desarrollar unas relaciones valiosas con cada uno de las niñas y con sus familias. La fuerza del equipo de personas del centro mejora mucho cuando las personalidades y la participación del personal de apoyo se integran plena y explícitamente.

Este respeto y esta consideración mutuos se deben expresar en la práctica, de manera que cualquier disposición que les afecte se discuta con ellos. Ejemplos podrían ser los juegos con pintura, arena y agua que pueden significar más trabajo para las limpiadoras, o la manera de organizar las comidas que se

propone en el Capítulo X. Las educadoras también pueden ayudar a que las niñas comprendan lo que supone una limpieza adecuada y a que se muestren consideradas con el personal de servicios.

Cuando se introduzcan cambios, es importante que el personal doméstico comprenda su valor educativo, y que tengan oportunidad de manifestar sus preocupaciones en su propia sesión de supervisión (tal vez en grupo). Se ha dicho que la atención al detalle y a sus implicaciones humanas es uno de nuestros puntos fuertes como mujeres, y éste es un ejemplo del tipo de situación en que pueda ponerse en práctica.

El bienestar emocional y físico

En el ámbito del trabajo social se habla mucho del bienestar de las cuidadoras, pero mucho más importantes son las cuestiones prácticas de cómo reducir lo que se puede llamar riesgos laborales, físicos y emocionales, de las educadoras infantiles. Los estudios realizados en Estados Unidos y en Australia demuestran que estas personas padecen, en mayor grado que el habitual, dolores de espalda, enfermedades respiratorias, trastornos gastrointestinales y depresión (RYAN, 1988). Un estrés inadvertido puede ser la causa de un conflicto con el centro y con los padres, y de ausencias frecuentes por enfermedad, que se traducen en una carga mayor para el resto del personal y crean inestabilidad.

También se produce un efecto directo sobre las niñas. BAIN y BARNETT (1980) descubrieron que las cuidadoras que sufrían un estrés grave desarrollaban unas técnicas similares a las que se observaban en las enfermeras de los hospitales (MENZIES, 1960). Negaban sus propios sentimientos y se alejaban de las personas a las que atendían, trataban a las niñas como grupo más que como individuos y restaban importancia al apego y a las relaciones personales. Esto conduce a menudo a una situación que en ocasiones se llama "quemarse", en la que la persona obtiene tan poca satisfacción de su trabajo, que lo deja y tal vez cambie a otro tipo de ocupación (CLYDE, 1988). Aunque es posible que sea una decisión correcta para el individuo, también puede significar la pérdida para la profesión de una persona reflexiva y sensible.

La salud física

Sentirse bien físicamente es un componente esencial del desarrollo del personal y, al menos en los centros familiares, se considera cada vez más como

un aspecto importante del trabajo con los padres. Uno de los mejores medios de que el personal esté bien informado sobre la salud consiste en organizar un club de salud para las familias que utilizan el centro, al mismo tiempo que se informan sobre temas como el tabaco, el alcohol, la dieta, el ejercicio físico y formas de tratar la tensión mental y física.

Cuidar a las niñas es un trabajo muy exigente desde el punto de vista de la salud, y quienes se dedican a él deben estar en buena forma si no quieren agotarse. Tal vez sea preferible ayudarles a planificar su alimentación a que confíen en comidas energéticas rápidas, y tal vez deban fijar un tiempo para algún deporte o una actividad de ocio fuera del trabajo.

Los problemas de espalda constituyen un peligro específico del trabajo con niñas. En este sentido, un punto importante es proponerse evitar levantar en brazos a las niñas cuando no sea necesario. Ya hemos destacado en el Capítu-lo II la importancia que tiene organizar las aulas de un modo que minimice la necesidad de mover el mobiliario. Sustituir las camas por colchones y sacos de dormir evita tener que levantar y apilar las camas metálicas plegables, deja más espacio para almacenaje y permite que las niñas mayores ayuden a las educadoras.

Otra causa de los problemas de espalda es llevar en brazos a niñas que ya saben andar bastante bien o gatear; la costumbre de llevar a la niña en la cadera, si se convierte en habitual en la vida profesional, puede dar origen a una desviación de columna grave. Muchas veces levantamos a una niña porque queremos que esté en otro sitio y no deseamos tener que decírselo y que lo entienda, aunque sabemos que sería mejor para nuestra espalda y para la independencia de la niña que lo hiciéramos. Cuando se tiene prisa, resulta tentador tratar de aligerar las cosas llevando a la niña al baño o a la mesa. Las educadoras pueden contribuir a adquirir conciencia de estas costumbres e intentar cambiarlas.

Aupar a niñas con mucho peso a las mesas donde se les cambia se puede evitar si se dispone de una escalera de cocina para que la niña pueda subir sola, aunque vigilada por la educadora. Esto tiene un doble propósito: evitar la dolencia de espalda en el adulto y fomentar que las niñas colaboren en el cuidado de su propio cuerpo.

Hay que rechazar absolutamente la vieja idea, que tiene su origen en la tradición de los hospitales, de que el personal no trabaja realmente si no está de pie.

Hay que disponer siempre de sillas de la altura y el tipo adecuados. Cuando sea posible, la educadora debe sentarse en una silla de adultos para abrazar o consolar a una niña. En esta posición, la tensión recae en las rodillas y los pies, y no en la parte inferior de la espalda. Es fundamental que en las aulas haya sillas rectas, para los momentos en que sentarse en algún asiento bajo o en el suelo no sea la posición más cómoda ni adecuada para la persona mayor.

Las personas que trabajan con niñas pequeñas están expuestas a las infecciones, sobre todo si no llevan en ese trabajo el tiempo suficiente para haber desarrollado cierta inmunidad, y ésta es la causa de un buen porcentaje de las ausencias por enfermedad. Se pueden tomar algunas precauciones, por ejemplo: una higiene personal estricta, insistir en lavarse las manos después de cambiar pañales por inconveniente que pueda resultar en ese momento, nunca pasar de atender las necesidades físicas de una niña a otra sin antes lavarse, prestar atención a la eliminación del papel de aseo (véase el Capítulo VII) y no utilizar toallas comunes. Debido al riesgo creciente de infección del VIH, en algunas zonas se exige que las educadoras usen guantes. No es fácil emitir un juicio al respecto; tal vez sea inevitable, pero sería triste ver que en las escuelas infantiles se va creando un clima impersonal, como si se tratara de un hospital.

Cuidado y pérdida

Una de las tensiones emocionales que van asociadas a este trabajo y que no está lo bastante reconocida es la que origina la continua creación y pérdida de vínculos afectivos a medida que las niñas pasan de un grupo a otro o dejan la escuela infantil. El papel de la supervisora en este sentido es fundamental en la ayuda que debe prestar a la educadora para que acepte la realidad de que sólo desempeña un papel temporal en la vida de la niña, pero que la experiencia de pérdida, aunque sea dolorosa, no disminuye el valor de la relación, ni para ella ni para la niña.

Sobrellevar el estrés

Las educadoras hablan a menudo del estrés que sufren en su trabajo diario en una serie de diferentes situaciones: en su contacto directo con las niñas a lo largo

del día; cuando se producen incidentes difíciles con los padres; cuando tienen conflictos ocultos o abiertos con otras educadoras y cuando las visitas de los especialistas o de otras personas externas les obligan a prestar una atención imprevista.

El estrés en el trabajo de todos los días

Las reuniones de aula son una buena ocasión para que las educadoras analicen minuciosamente cuáles son los momentos del día en que sienten un mayor estrés. Una vez identificados los períodos de más tensión, las preguntas que se deben formular son: ¿se puede evitar esta tensión?, ¿se puede modificar mediante una planificación mejor?, ¿se puede eliminar? Por ejemplo, a primeras horas de la mañana llegan unas cuantas niñas con sus padres, todos a la vez, y la educadora, sola, se ve en la doble obligación de atender a los padres y de supervisar las actividades del grupo de niñas cada vez más numeroso que está en el aula.

En la reunión de grupo se debe estudiar el problema que se plantea a las educadoras en el primer turno, de manera que cuando sea posible se pueda dividir la presión que supone el número de niñas, negociando con los padres la hora de entrada. Cuando la educadora no pueda vigilar a todas las niñas porque tenga que escuchar a los padres, una posibilidad es ocupar a las niñas con materiales de juego que no manejan en otras horas del día.

De las 11 de la mañana a la 1 de la tarde, más o menos, un sistema de persona clave eficaz puede reducir la confusión y crear un ambiente más sosegado, con un contacto más íntimo con cada uno de los pequeños grupos de niñas. En lugar de ser unas horas de prisas y ruidos, esta parte del día puede resultar más satisfactoria tanto para los adultos como para las niñas. En general, cuanto menor es el grupo de niñas del que se responsabiliza una educadora, menor es la tensión. Por ejemplo, se pueden dividir las sesiones de contar cuentos, de modo que, en vez de que una educadora sea quien lea a un grupo numeroso mientras los otros merodean alrededor, cada una de las personas mayores narre un cuento diferente, en un lugar distinto, a su propio pequeño grupo.

Relaciones con los padres

El estrés que producen las relaciones con los padres tiene parte de su causa en el hecho de que muchas personas que llevan a sus hijas a los centros infantiles de las autoridades locales tienen serios problemas y preocupaciones en su vida familiar; por ejemplo, viven de subsidios inadecuados, en una vivienda que no cumple los requisitos de habitabilidad. Las educadoras a quienes confían sus problemas algunas veces se identifican con los padres hasta el punto de que ellas mismas padecen graves angustias. La supervisora debe ayudarles para que canalicen en un sentido positivo lo que bien se podría justificar como un enojo producido por la injusticia social, por ejemplo implicándose activamente en políti-ca o apoyando a los grupos de presión importantes, más que asumiendo la desesperación y la depresión de los padres.

Otro problema similar es que los padres que se encuentran en una situación de estrés pueden reaccionar de forma no razonable o agresiva ante inconvenientes aparentemente pequeños, por ejemplo que su hija lleve pintura en el pelo, o adoptar una actitud defensiva cuando la educadora desee hablar con ellos sobre el comportamiento de la hija. Es posible incluso que en algunas ocasiones la educadora se vea sometida al ataque físico o verbal. Es inevitable que estos hechos provoquen serias tensiones en las educadoras y, en estas circunstancias, el apoyo y la orientación de la organizadora son fundamentales. Si las educadoras saben adquirir confianza para desenvolverse con tranquilidad y eficacia en esas relaciones que pueden resultar agresivas, en la línea que se sugiere en el Capí-

tulo XIV, demostrarán a cualquier niña que pueda estar presente que existen otras maneras de afrontar los conflictos que no sea el contraataque.

Tensiones entre el personal

Nada es más agotador que un clima de incomprensión y de conflicto entre los compañeros de trabajo. Algunas veces, las personas que trabajan juntas tienen miedo de plantear un tema porque temen que, si tienen que decir realmente lo que piensan, ocurra lo que les asusta.

La desaprobación silenciosa y el resentimiento que no se expresa producen un gran efecto corrosivo en las relaciones personales, y pueden ocurrir, y de hecho ocurren, en cualquier grupo. Sin embargo, una de las diferencias que existen entre un grupo personal o familiar y un grupo profesional es que los objetivos que se buscan con el trabajo están acordados y aceptados explícitamente, de manera que las diferentes personalidades pueden encontrar el respeto, si no la simpatía, de las demás. Con un sistema de comunicación y de consulta adecuado, mediante las reuniones del personal y la supervisión regular, se pueden plantear abiertamente las desavenencias y abordarlas antes de que arruinen el trabajo del grupo. Todas las personas tienen la responsabilidad de contribuir a la creación de un buen ambiente, conscientes de que, si no lo hacen ellas mismas se perjudican. Evidentemente, al personal con más experiencia le corresponde el papel fundamental de mantenerse atento, para des-activar cualquier conflicto en potencia y reconciliar opiniones opuestas cuando sea necesario.

Cómo tratar a los visitantes

La responsabilidad de dirigir a las diversas personas que pueden visitar el centro corresponde a la organizadora. En algunos casos deberá ser firme, no sólo para limitar el número de visitantes que quieran observar el trabajo, sino para indicar cuál es la mejor forma de estar presente en un grupo sin molestar.

Los especialistas externos pueden aportar apoyo y una experiencia valiosa, pero pueden ser también una fuente de tensiones si no se coordinan cuidadosamente sus visitas y se reconoce sin ninguna reserva el papel central de la persona clave. Nunca hay que improvisar las visitas (“Me pasaré durante la mañana” es la sentencia de muerte para cualquier colaboración que desee ser efectiva). Hay que fijar las citas de manera que la educadora no se vea en la difícil situación de tener que repartir su atención entre las niñas y el visitante, para el que necesita un período de tranquilidad y de concentración con el fin de estudiar

formas de colaboración. Los problemas prácticos de tiempo y espacio son reales. Se pueden solucionar con una buena organización, pero aún queda mucho por hacer para que las educadoras y los especialistas que las visitan puedan establecer la forma de complementar sus habilidades respectivas.

En los últimos años, especialistas como los fisioterapeutas y los logopedas han ido implicando cada vez más a los padres de las niñas que tratan. La educadora que pasa muchas horas con la niña en la escuela infantil debe implicarse del mismo modo para que también ella pueda complementar el trabajo del terapeuta.

Por ejemplo, una fisioterapeuta de la comunidad consiguió que tanto las educadoras como las niñas se implicaran en el trabajo que realizaba con Sarah, una niña pequeña cuya discapacidad le afectaba en su forma de andar. La especialista quería que Sarah practicara unos movimientos determinados y diseñó un juego que le motivaba a hacerlo y en el que participaban todas las niñas. De esta forma, la niña que seguía el tratamiento no se sentía aislada, la educadora aprendió con la práctica, y el problema de encontrar tiempo y espacio para el tratamiento individualizado se solucionó. Esta manera de hacer las cosas con imaginación abre muchas posibilidades, que pueden desarrollar conjuntamente las cuidadoras y los especialistas que las visitan, en el supuesto de que se haya creado una base de confianza previa.

Ampliar los recursos de personal

Cuántas veces hemos oído, al finalizar un curso de formación, esta reacción de desánimo: "Nos encantaría hacerlo, pero sencillamente no disponemos de personal suficiente". Si se profundiza un poco, lo que se quiere decir es que no hay bastantes personas mayores en proporción con el número de niñas. Hay dos formas de intentar resolver el problema (además de contratar más personal): una es emplear temporalmente a personas para unas tareas específicas; la otra, emplear a voluntarios.

Muchas escuelas infantiles y centros familiares solicitan a algunas personas que les ayuden de forma esporádica, pero los mejores resultados se consiguen sin duda con un plan de voluntarios bien diseñado. Existen muchos modelos, por ejemplo, los programas, conocidos como *Home Start* (VAN DER EYKEN, 1982), tan extendidos en la actualidad, de visitas a los hogares de familias jóvenes en situación difícil; pero este apartado se basa principalmente en la experiencia de una directora de escuela infantil, Chris LEAVES, quien, mediante voluntarios, consiguió ampliar considerablemente el alcance de su trabajo, que se desarrollaba en una pequeña escuela infantil de Peterborough (LEAVES, 1985).

Se puede considerar que la implantación de un programa de voluntarios tiene tres fases: contratación y selección, preparación y formación, y apoyo permanente.

Contratación y selección

El primer objetivo es dar publicidad al programa y despertar la atención de un buen número de personas, conscientes de que irá disminuyendo una vez que ese interés inicial deba traducirse en un compromiso. Una buena manera de empezar consiste en invitar al periodista local a que visite la escuela infantil y redacte un artículo sobre el trabajo que allí se realiza. La emisora local y los periódicos que se reparten gratuitamente también son buenos medios de publicidad. En el programa de Peterborough, 30 de las 50 personas que inicialmente mostraron interés aceptaron la invitación de visitar la escuela infantil; 20 entregaron una solicitud, de las cuales, 4 fueron descartadas después de las comprobaciones po-liciales y sanitarias básicas, y al final 11 se convirtieron

en voluntarios regulares.

Esto demuestra claramente que el proceso de selección de las personas interesadas y las solicitudes es muy laborioso, pero puede ayudar un voluntario que haga de coordinador, sea contratado por la autoridad local o por una entidad benéfica.

Preparación y formación

En algunos programas se imparten cursos de formación que duran varias semanas, pero los voluntarios, una vez que han asumido el riesgo, normalmente están ansiosos por empezar, y es más probable que una formación mientras trabajan sirva mejor para mantener su motivación. Una medida que funcionó bien en Peterborough fue la de dedicar dos días de preparación intensiva, a los que seguían unas sesiones de seguimiento regulares. En esos dos días se realizaron ejercicios de preparación, juegos, actividades y estudios de casos diseñados para introducir a los voluntarios en el trabajo con niñas y en los problemas que tenían las familias que utilizaban el centro. Uno de los objetivos clave fue el de ayudar a los voluntarios para que desarrollaran unas actitudes sin prejuicios hacia los padres. También se abordaron temas prácticos, como las costumbres de la escuela infantil, el horario de autobuses y cómo justificar gastos. Se insistió en la importancia del compromiso y de la responsabilidad, y todos los voluntarios cumplimentaron un impreso en el que anotaron las horas que podían dedicar.

Los voluntarios en acción

Después de los dos días de preparación, a cada uno de los voluntarios se le asignó una educadora que se ofreció a dedicar diez minutos para la supervisión y consultas al final de cada sesión. Además, se incluyó en el programa una reunión mensual de apoyo dirigida por la organizadora, en la que se trataba una actividad determinada, aunque servía también para que los voluntarios tuvieran oportunidad de compartir sus experiencias y de conocerse entre sí. Se demostró que este contacto social fue muy gratificante para ellos y probablemente fue un factor importante para que mantuvieran su participación.

Aunque para establecer un programa de voluntarios hay que dedicar tiempo, los beneficios para la escuela infantil pueden ser sustanciosos. Los voluntarios aportan nuevos intereses, experiencias y aptitudes, y dan otra dimensión a

cuanto se hace. Pueden liberar a las educadoras para que se dediquen a niñas particulares, o hacerlo ellos mismos, permitir que las educadoras hagan salidas con las niñas, y hacer de embajadores de la escuela infantil ante la comunidad. Se interesan por las niñas y por sus padres y establecen amistad con ellos.

En el programa de Peterborough, al principio las educadoras clasificaron las tareas en aquellas que a su juicio podían realizar los voluntarios y las que debían reservarse para los profesionales. En la práctica se observó que, con el apoyo adecuado, los voluntarios eran capaces de hacerlo casi todo. Es un hecho importante, ya que muchas veces los voluntarios abandonan porque se les confina a trabajos de ínfima importancia y aburridos, cuando lo que desean realmente es trabajar con personas (PARSLOE y WILLIAMS, 1993).

Ofrecer un servicio de la mejor calidad

La presencia de voluntarios, por bien organizada que esté y por muy útil que sea, es otro factor que contribuye a la complejidad del trabajo de la organizadora.

La dirección de los centros infantiles es un campo muy olvidado. Los estudios, que en la actualidad provienen de Estados Unidos en la mayoría de los casos, apuntan que son de aplicación muchos de los principios generales sobre la dirección de entidades de servicios humanos, pero que en el de cuidar a las niñas también existen unos factores especiales (PHILIPS y cols., 1991). En efecto, el trabajo de la organizadora es exigente, y las personas que ocupan esos puestos deben ser activas y procurar la formación y el apoyo para sí mismas, como directoras, y para su personal. Las pruebas demuestran sin lugar a dudas que una atención de calidad a las niñas depende de que el grupo de educadoras trabaje efectivamen-te como un equipo, en un clima que ofrezca estabilidad, satisfacción profesional y una actitud abierta a la flexibilidad y a la posibilidad de cambios.

Resumen

La función de la directora de una escuela infantil o de un centro familiar es mejorar aquellos aspectos del cuidado de niñas que resultan más satisfactorios, y ayudar a que las tensiones inevitables se reduzcan al mínimo. Para que el equipo de educadoras pueda trabajar al unísono y en armonía, es fundamental que exista una organización eficaz. Hay que atender a los sistemas de comunicación, a las reuniones de educadoras, a la formación permanente y al desarrollo profesional. El bienestar físico y emocional de quienes trabajan en la escuela infantil debe ser prioritario. Los especialistas externos pueden ofrecer una valiosa ayuda en el trabajo con niñas particulares si se planifica bien la colaboración. Se ha presentado un modelo para ampliar los recursos de personal del centro mediante voluntarios de la comunidad.

CAPÍTULO V

Los bebés en la escuela infantil

El niño nuevo para la tierra y el cielo
Cuando con la tierna palma de su mano
Hace círculos sobre su pecho
Nunca piensa que “éste soy yo”.
Tennyson.

Las madres de unos 20.000 niños menores de un año trabajan a jornada completa, y muchas más se reincorporan al trabajo en jornada reducida antes de que su hijo cumpla el primer año. En otros países, como Suecia, que disponen de unas leyes que protegen el nivel de ingresos y el puesto de las madres que trabajan, hay una tendencia a la baja, con menos niños a los que se cuida fuera de sus hogares (MOSS y MELHUISH, 1991), pero en Gran Bretaña la tendencia va en sentido contrario.

La presión económica y la escasez de puestos de trabajo provocan que las mujeres que tienen un empleo satisfactorio se sientan cada vez más angustiadas si han de abandonarlo cuando tienen un hijo. Si lo hacen, es posible que después tengan muchos problemas para encontrar un puesto que se corresponda con su cualificación, y no hay duda de que habrán perdido la antigüedad y, posiblemente, sus posibilidades profesionales se habrán reducido (JOSHI, 1987).

La situación de las madres solteras es especialmente vulnerable. Si confían en que los subsidios sean la fuente de sus ingresos, no pueden esperar más que una existencia extremadamente gris y limitada (MILLAR, 1989; BRADSHAW, 1990).

Las educadoras y las personas que se ocupan de los niños, y que a veces critican a los padres que les dejan el cuidado de sus hijos muy pequeños, deben tener en cuenta estas circunstancias (MOSS, 1986; FERRI, 1992). Hay que recordar también que, a pesar de que la escasez de tiempo siempre supone un problema para los padres que trabajan, es probable que una madre que tenga una actividad satisfactoria y unos ingresos adecuados cuide más de su hijo que otra madre que deba luchar contra todos los problemas que la pobreza conlleva.

Pocas son las pruebas de que el cuidado de los niños fuera de su casa sea perjudicial por sí mismo, aunque la atención de poca calidad, sea por parte de un padre o de cualquier otra persona, sin duda lo es (CLARKE-STEWART, 1991). De todas formas, son pocas las madres que dejan a sus hijos sin recelos, por mucho que deseen reincorporarse al trabajo, y a muchas de ellas las primeras semanas de separación les resultan extremadamente dolorosas (BRANNEN y MOSS, 1988).

Escuelas infantiles y educadoras

¿Es posible ofrecer una atención de calidad a los bebés en grupo? No hay pruebas suficientes que avalen una respuesta afirmativa o negativa (MOSS, 1991), pero es evidente que asegurar un cuidado sensible e individualizado a cada uno de los niños de la escuela infantil plantea muchos problemas. Para empezar, resulta extremadamente caro debido a que exige una ratio elevada de personas adultas por niño. Otra dificultad radica en que las necesidades de los bebés son imprevisibles y variables, a la vez que intensas y urgentes. Habrá momentos en que la cuidadora no tendrá mucho que hacer, y otros en que todos los niños del aula reclamarán que se les atienda al mismo tiempo. A medida que se hacen mayores, sus ritmos diarios cambian de una forma que no se corresponde con las costumbres de la escuela infantil.

En la práctica, la mayoría de las madres que pretenden asegurar su continuidad en el trabajo disponen de pocas opciones sobre cómo organizar el cuidado de sus hijos. Si no cuentan con algún familiar dispuesto a cuidarlos o si no se pueden permitir emplear a una mujer que se ocupe de ellos, deberán recurrir al servicio de las cuidadoras. Muy pocas escuelas infantiles de los servicios sociales, y prácticamente ninguna de las que funcionan en empresas, admiten a niños que no hayan cumplido un año. Las privadas, en respuesta a las exigencias del mercado, suelen empezar ofreciendo sus servicios para bebés, pero después se dan cuenta de que no les interesa desde el punto de vista económico.

Las cuidadoras prestan un servicio incalculable, y muchas de las críticas que han recibido deberían dirigirse al gobierno o a las autoridades locales que no han sabido darles el reconocimiento, la formación y el apoyo para el trabajo que realizan, al contrario de lo que ha ocurrido, por ejemplo, en Francia (JACKSON y JACKSON, 1979; MOSS, 1992). Lo ideal sería que las cuidadoras estuvieran vinculadas a una escuela infantil o a los centros familiares, para que existiera una continuidad en el cuidado de los niños desde que son bebés hasta la edad de escolarización, pero parece que nos encontramos muy lejos de esta realidad.

Creemos que, en última instancia, el cuidado ofrecido en el hogar se adapta a las necesidades de los bebés mejor que el que se presta en grupo, siempre que la

persona cuidadora comprenda que su función abarca mucho más que el cuidado físico. Es casi seguro que una buena atención prestada por una persona es más sensible y cariñosa que la aportada por un grupo de personas diferentes, por competentes que éstas sean. El sistema de la persona clave sólo es un intento parcial de compensar esta desventaja inherente al cuidado en grupo.

Lo que nos parece inaceptable es la idea de que a los bebés les es indiferente la persona adulta que les cuide; es posible que *toleren* a una serie de cuidadoras, pero demuestran una preferencia clara desde los primeros meses. Sólo conociendo muy bien al bebé podremos entender sus comunicaciones sutiles y comprender los sonidos preverbales.

No pretendemos insistir en la inmensa cantidad de información y recomendaciones sobre el cuidado y la educación de los bebés de que se dispone hoy día.

Destacamos aquí unos cuantos aspectos de la vida del bebé que tienen una importancia especial para las personas a quienes se ha confiado su cuidado fuera del hogar.

El llanto: una forma de hablar del bebé

La cantidad de tiempo que los bebés se pasan llorando varía mucho, y difiere también de un mes a otro. Algunos que en sus primeras semanas no lloraban casi nunca, de repente entran en un período en que a sus padres les parece que no dejan de hacerlo. Sin embargo, en general los niños lloran por alguna razón, y si en una escuela infantil se observa que no cesa de oírse un fondo de niños que lloran, será señal de alguna carencia en la atención que se les presta.

Al convivir con un bebé somos capaces de diferenciar y, por tanto, de interpretar, los mensajes que se esconden en cada tipo de llanto. Puede ser que tengan hambre, algún dolor, una molestia física, se sientan solos o sencillamente tengan una sensación general de malestar.

Cuando el bebé no deja de llorar y parece incapaz de aceptar el consuelo que le ofrecemos, a veces sentimos el impulso de pasarlo a otra persona porque no podemos soportar la tensión. Cuando esta otra persona nos lo devuelve, sin que haya dejado de llorar, es posible que transmitamos al niño, con la tensión de nuestras manos y de nuestro cuerpo, la frustración comprensible que sentimos, y provoquemos que su llanto se agudice.

Es el momento de analizar cómo respiramos y de asumir la responsabilidad de

nuestros propios sentimientos. Si deliberadamente nos concentramos en respirar con el diafragma, y no con la parte superior del pecho, podremos reducir la tensión de forma inmediata, lo que nos permitirá recuperar la compostura y sentir que nos controlamos. En el momento en que seamos capaces de hacerlo, esta-remos en condiciones de escuchar atentamente, tal vez diciéndoselo al bebé con la voz más agradable y apacible de que seamos capaces: "Te escucho, de verdad. No entiendo todavía lo que tratas de decirme, pero ten la seguridad de que no te voy a dejar". Esto nos evita que levantemos la voz y nos permite dar un masaje suave, en vez de unas palmaditas nerviosas y unas palabras nerviosas con las que las personas mayores expresan en algunas ocasiones su propia desazón cuando un bebé no para de llorar.

En situaciones tensas debido a que los otros niños del grupo también reclaman atención, puede resultar muy difícil conseguir este tipo de tranquilidad personal, pero es una manera de transmitir los mensajes de seguridad que queremos dar mientras permanecemos atentos y receptivos a lo que el bebé siente.

Merece la pena recordar que muchas personas que hoy trabajan en escuelas infantiles posiblemente, en su infancia, pasaron por esas formas de cuidar a los niños que practicaban otras generaciones y que hoy están desacreditadas, cuando la recomendación más habitual era "dejar que el niño llore". No abandonaríamos en su soledad a un amigo que estuviera profundamente angustiado si pudié-

ramos ayudarle; ¿por qué, pues, hacerlo con niños que no saben ni siquiera hablar? Hacer estas comparaciones nos puede orientar sobre cómo tratar a los niños que cuidamos.

La comida

En la mayoría de las ocasiones, si los niños lloran es porque tienen hambre.

Aunque ya no esperamos que el estómago del niño responda al ritmo que marcan las manecillas del reloj, seguimos pensando que es ilógico que un niño quiera comer más o menos sólo una hora después de haberlo hecho. Olvidamos que tal vez después duerma cinco o seis horas sin moverse.

Para un bebé, comer es *la* experiencia fundamental. No sólo significa ingerir alimentos, sino una interacción continua con una persona adulta cercana, una oportunidad para comunicarse que influye en todos los aspectos de su desarrollo.

Si una cuidadora tiene que dar el biberón a más de un niño se le plantea un verdadero problema, pues tiene que compaginar como mejor sepa los diversos ritmos corporales de cada uno de los bebés del grupo. A medida que el niño se hace mayor, su ritmo de alimentación cambiará, del mismo modo que se modifican sus hábitos de sueño. Son necesarias una buena observación y flexibilidad para asegurar que el horario lo marquen las necesidades particulares del bebé y no la costumbre de la escuela infantil, y debe ser la persona clave, si está presente, quien siempre le dé la comida.

En un aula con mucha actividad, en la que haya otras educadoras y otros niños, se corre el riesgo de que la persona clave del bebé se distraiga y no le preste toda la atención sosegada y exclusiva, que para él es tan importante como la leche que toma. La educadora debe crear un rincón en donde no se les moleste, para que, tanto al niño como a ella misma, la experiencia les resulte cómoda y apacible. La antigua “silla para amamantar”, si es que se puede encontrar alguna todavía, era ideal para dar el biberón. Tenía una altura que estaba pensada para que se pudiera apoyar bien los pies en el suelo, y mantener la espalda erguida y apoyada.

Cuando vemos a un bebé mamar del pecho de su madre, o tomar el biberón, observamos que de los dos protagonistas el bebé es el activo, quien decide la velocidad y la intensidad con que succiona, y su madre es quien responde a sus movimientos, adoptando una postura corporal y una disposición de los brazos que le permitan alimentarse cómodamente. La calidad de la relación entre ambos

se manifiesta en la “mirada primaria”, en la búsqueda intensa del contacto visual por parte del niño mientras se alimenta (GOLDSCHMIED, 1974).

Cuando se inicia el destete, y se introducen nuevos sabores y texturas, se intercambian los papeles. La persona adulta es la activa, pero debe tener gran sensibilidad con el ritmo, ofrecer la cuchara cuando el niño, abriendo la boca, le indica que está listo para un poco más. Si la madre está nerviosa o excitada, es posible que se inicie una pequeña batalla entre lo que cada uno de los dos quiere. El niño reconocerá la tensión y se opondrá a la presión de quien le atiende; puede ser el inicio de los “problemas con las comidas”.

Lo importante en esos momentos es ver cómo se puede favorecer el papel activo del bebé, tan evidente cuando mama o toma el biberón, de manera que en cuanto sea posible tenga un contacto directo con la comida y adquiera la destreza de manipularla con las manos. Más adelante, esta energía se concentra en la empresa compleja de llevar con éxito la cuchara a la boca desde el plato. Antes de poder hacerlo, le será de ayuda que, al mismo tiempo que le acercamos la cuchara llena, le demos otra para que la empuñe y la sostenga. El mensaje que le damos es que sabemos que más tarde será él quien coja la cuchara solo.

Permitir un cierto grado de libertad no implica necesariamente ensuciar en exceso la cara, el pelo o el suelo. Si en el bol o el plato que se vaya a usar se pone solamente una pequeña cantidad de comida, se pueden reducir los desastres y el caos que a muchas personas adultas les cuesta tolerar, sobre todo, parece, cuando se trata de una niña. Desenvolverse en esta fase exigente resulta más fácil si se sabe encontrar satisfacción en el hecho de que el niño disfrute con la comida en un momento en que va haciéndose gradualmente autónomo. Si supiera hacerlo, diría “gracias”; de hecho así lo hace con sus amplias sonrisas y el placer evidente que le produce nuestra atenta compañía.

Este manejo directo de la comida, mantenido dentro de unos límites razonables, es un anticipo del juego con cosas que pueden ensuciar, por ejemplo con arena y con agua, barro y pintura, con que va a encontrarse más adelante. La destreza cada vez mayor del niño en el manejo de la cuchara es análoga al dominio de la coordinación entre la vista, las manos, el objeto y la boca que practica cuando juega con un “Cesto del tesoro” bien aprovisionado.

La movilidad

Además de los cinco sentidos de la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto, el sentido del movimiento de nuestro cuerpo (el sentido cinético) es un elemento vital en el desarrollo de la imagen que tenemos de nosotros mismos. El movimiento, en un espacio limitado, ya constituye una parte importante de la experiencia del niño en el seno materno (¡cuántas veces oímos la alegre queja de que el niño parece estar jugando al fútbol!).

Durante la infancia, este sentido se desarrolla rápidamente si el bebé tiene una libertad de movimientos que le permita asumir pequeños riesgos, que desarrollan en él la confianza sobre lo que puede intentar y conseguir. Un bebé acostado sobre su espalda en una superficie firme y cómoda —lo más seguro es en el suelo, sobre una sábana— no desperdiciará en absoluto la oportunidad de estirarse y retorcerse, de darse la vuelta e incorporarse. De este modo, establece contacto con sus propios pies y manos, sin trabas, al tiempo que va comprendiendo que se trata de sus propias extremidades. Para ello es fundamental que el niño vaya descalzo, de manera que pueda cogerse el dedo gordo del pie y chuparlo, con todo el notable estímulo que ello le proporciona. Asimismo, cuando el niño está descalzo puede emplear el dedo gordo para hacer palanca con él y encogerse sobre la barriga y estirarse de nuevo, con el evidente placer y satisfacción que esto le produce.

A los bebés hay que colocarlos muy pronto acostados sobre su estómago durante intervalos cortos, con los codos doblados bajo la barbilla, de forma que puedan girar libremente la cabeza. Si se le colocan delante objetos que le atraigan, el bebé aprenderá pronto a cargar todo el peso en un hombro, apoyándose en ese brazo doblado y dejando libre el otro para alargarlo y coger el objeto que le atrae. Con estos esfuerzos por alcanzar las cosas, el niño empieza a moverse arqueando el cuerpo “al estilo de la foca”, y avanza lentamente a medida que parece que va desarrollándose la idea de gatear. En un momento dado, encoge las rodillas debajo del cuerpo y enseguida empieza a realizar movimientos alter-nos de manos y rodillas de modo que se pueden desarrollar ambos lados del cuerpo en una coordinación equilibrada.

Cuando el bebé sabe gatear y disfruta de esa libertad para explorar que acaba

de descubrir, es razonable que se le enseñe a utilizar con seguridad las escaleras. Le enseñamos a sentarse en el escalón superior y a darse la vuelta, man-teniendo las manos en ese escalón y poniendo las rodillas dobladas en el escalón inferior. Si le enseñamos varias veces cómo bajar de espaldas empleando manos y rodillas, pronto llegará a dominarlo, y le evitaremos el riesgo de caerse. Suele ocurrir con frecuencia que alguien se deja abierta la puerta de acceso a la escalera, por eso es una medida preventiva importante enseñar a los niños pequeños a moverse solos por ellas.

Parece que los niños pequeños saben en qué momento desean ponerse de pie, pero necesitan unos puntos seguros con los que hacerlo, y evidentemente una escuela infantil debe proporcionarlos. Algunas personas tienen la costumbre de hacer que los niños se incorporen demasiado pronto, y parece que les inco-moda incluso si el niño gatea a la perfección. Merece la pena detenerse a pensar cuánto más seguro es que un bebé siga gateando hasta que esté físicamente más maduro, y así superará antes la fase en que necesitará cogerse desesperadamente de las lámparas o del mantel para apoyarse en sus pasos inseguros.

Material para el cuidado del bebé

Cada vez se dispone de más material para cuidar a los niños, y en parte es útil, pero en otros casos hay que analizarlo bien. Tal vez esté pensado para facilitar el trabajo de los mayores, y no necesariamente en beneficio del niño.

Los parques

Hubo un tiempo en que en todas las escuelas infantiles había parques de madera, y también en las casas, si se disponía de espacio. Un inconveniente grave del parque es que favorece el que nos olvidemos del niño o que se le limiten las posibilidades de gatear. Además, el aro de cierre superior está a una altura que a la persona que debe inclinarse para coger al niño le supone una grave tensión en la espalda. La disposición vertical de las barras no permite que la persona pueda doblar las rodillas para levantar al niño, de forma que todo el peso recae en los brazos y en la parte superior de la espalda. Se trata de un riesgo físi-co grave.

El otro tipo de parque, más habitual en las casas porque ocupa menos espacio, es el que se suele llamar "nasa". El niño confinado en él ve el mundo a través de una red blanca bastante tupida, cosa que ninguno de nosotros desearía soportar durante mucho rato. Pensemos que cuando queremos mirar al exterior siempre apartamos el visillo de la ventana. Un parque sirve de lugar seguro para que el niño pueda gatear cuando la persona mayor no pueda atenderle durante un breve período de tiempo, por ejemplo cuando otro niño requiere ayuda urgente. Pero los lugares seguros se pueden convertir en prisiones con facilidad, y aunque se trate de un niño sentado y que dispone de un "Cesto del tesoro" bien abastecido, no por ello se deja de negarle el contacto con los mayores.

El transporte de los bebés

El cochecito plegable o la sillita de paseo han sustituido prácticamente el coche tradicional y han revolucionado la movilidad de los padres que tienen niños pequeños. Sin embargo, un inconveniente grave es que están diseñados casi siempre para que el niño vaya de frente. Esto significa que no puede mantener el contacto visual con quien le lleva y se impide la conversación.

El bebé se encuentra en una especie de limbo de plástico, abriéndose camino entre unas piernas y pies que van y vienen. Cualquier persona mayor que sepa lo que significa que le lleven en silla de ruedas a través de una muchedumbre apresurada dirá que la experiencia de encontrarse con este flujo humano puede resultar bastante molesta. Al bebé sólo le cabe la esperanza de oír de vez en cuando la voz sin cuerpo del adulto, que le confirma que no está solo en el

espacio. Las escuelas infantiles y las cuidadoras deberían intentar conseguir cochecitos en los que el niño pudiera ir de cara a la persona que lo empuja y estar seguro de que ésta sigue presente.

Hoy existen diversos tipos de cabestrillos para llevar a los bebés. Suelen utilizarlos más los padres que en las escuelas infantiles, pero tienen dos ventajas: en primer lugar, son seguros, ya que dejan libres los brazos y las manos del adulto para que pueda apartar cualquier obstáculo o detener una caída, y en segundo lugar, evitan la tensión física, porque cargan el peso del bebé de forma más homogénea en el centro del cuerpo, y no en uno de los brazos o la cadera. Por lo que se refiere al niño, siempre que no esté oprimido, tiene la ventaja de la proximidad con el cuerpo de la persona mayor y del ritmo que le proporcionan sus movimientos.

Las mochilas resultan apropiadas para el niño que ya sabe estar incorporado, aunque hay que tener cuidado de que no se produzcan rozaduras. Las cuidadoras que no estén habituadas a usarlas deben prestar la máxima atención cuando crucen puertas o zonas de acceso, para no olvidar el espacio extra que necesitan para lo que llevan a la espalda.

Los asientos elásticos y las hamacas

Hay hamacas que llevan sus propios soportes, y otras que se cuelgan del dintel de la puerta. Las segundas son más seguras, ya que es muy fácil que uno se olvide de que el niño se va haciendo fuerte, hasta que se balancea con tal vigor, que vuelca todo el montaje.

Los asientos elásticos, en los que el niño se sienta de tal forma que con los dedos del pie estirado llega al suelo, pueden resultar divertidos un rato, siempre que el adulto participe en el juego, pero no suponen ninguna ayuda al desarrollo muscular natural, y no se debe abusar de ellos.

El tacatá

El tipo más común es el de una estructura circular sobre unas ruedas pequeñas. El niño se apoya en el marco y se impulsa con los dedos del pie. Esta actividad puede hacer pensar a los mayores que el niño está aprendiendo a andar. De hecho, puede retrasarlo, ya que el pequeño no aprende el elemento fundamental, que es el equilibrio, y los pies no están bien colocados en el suelo. Además, este tipo de andador puede ser muy peligroso, debido a la elevada

velocidad con que se puede mover un niño que, de otra manera, permanece relativamente inmóvil. El riesgo es menor en una escuela infantil, pero en casa el niño puede cruzar la habitación y salir por la puerta en el tiempo que al adulto le cuesta girarse.

Un tipo de andador mucho mejor es un remolque bajo de madera, lo bastante pesado para que no se dé la vuelta, con un asa a la altura del hombro del niño, que le sirve para apoyarse y sentirse seguro, y que cuando el niño que da sus primero pasos lo empuje no vaya a mucha velocidad. También se puede utilizar el remolque para cargar en él tacos de madera u otros objetos, y en algunas ocasiones sustituye al cochecito para la muñeca. Vale la pena adquirir los mejores que el presupuesto permita, ya que se trata de un material que realmente tiene un valor a largo plazo.

Sillas abatibles para bebés

Son sillas ligeras, que se pueden transportar y muy útiles cuando el bebé pasa de estar tumbado bocabajo a sentarse con seguridad. No hay duda de que han contribuido a que la vida de los bebés en esa fase sea más interesante, porque les han permitido observar todo lo que ocurre a su alrededor en vez de contemplar un techo vacío. El bebé se puede sentar en su silla abatible sobre la mesa de la cocina cuando su cuidadora esté preparando la comida, de forma que mientras ésta trabaja es posible un cierto intervalo de relación social. Sin embargo, nunca hay que dejar solos a los bebés encima de una mesa, ni siquiera un segundo, pues pueden llegar fácilmente al borde y caerse.

Es importante que, cuando el niño empiece a tomar alimentos sólidos, no se utilice una silla abatible, a menos que se pueda ajustar en una posición vertical.

La posición recostada no es buena para tomar estos alimentos, y puede plantear algún problema si la comida desciende por donde no debe (imaginemos que tratamos de comer tumbados en la cama).

La ropa

No hay duda de que se ha mejorado muchísimo en este aspecto, y hoy se dispone de ropa atractiva que causa la mínima molestia cuando hay que ponerla o quitarla y supone el mínimo trabajo posible para las personas que atienden a los niños. Esos abrigos de punto y botones de nácar son ya cosa del pasado (en cierta medida, para disgusto de las abuelas). Los pañales desechables han acabado con la tremenda carga que significaba lavar, desinfectar y secar las toallitas, aunque con algún coste para el medio ambiente. Hay que considerar el tema de la eliminación de los pañales usados; nos quedamos horrorizadas al ver que en un centro se usaba la bandeja inferior del carro de la comida para llevar el cesto de los pañales usados hasta los cubos de la basura de la cocina.

Probablemente sería mejor que los niños no utilizaran ningún tipo de pañal, y así lo demuestran agradeciendo los breves momentos de libertad mientras se les cambia, con el movimiento de las piernas (o cuando pueden, dándose la vuelta y alejándose deprisa a gatas). Parece que algunas personas mayores se sienten obligadas a fajarles bien enseguida, y al hacerlo es posible que aprieten demasiado las dos tiras adhesivas, lo cual puede producir rozaduras en la parte interior del muslo.

El mono de rizo elástico que se puede poner directamente en la lavadora es el segundo de los grandes inventos, después del pañal desechable. Con él se puede cubrir todo el cuerpo del niño y mantenerle los pies calientes cuando está sentado en el suelo o duerme en la cuna. Sin embargo, dado que los niños crecen tan deprisa, es necesario estar atentos; cuando las piernas crecen puede significar que los dedos de los pies, que necesitan la máxima libertad de movimientos, queden apretados y oprimidos. Hasta que se pueda sustituir el traje por otro mayor, hay que cortar las piernas por el tobillo y cubrir los pies del niño con calcetines o patucos. Los monos sin pies para bebés tienen la ventaja de que el niño pueda llevar los dedos al descubierto, lo que le permite agarrarse con mayor firmeza e impulsarse mejor por la alfombra en sus primeros esfuerzos por empezar a gatear.

Juguetes para bebés en la escuela infantil

A las escuelas infantiles llega gran cantidad de juguetes que tienen forma de

animales de todo tipo, algunos resultan atractivos, y otros, grotescos. Estos animales suelen ser de plástico, y no hace falta mucha imaginación para llamarles

"ositos"; otros son de materiales sintéticos y de una textura desagradable. Hay que distinguir bien entre un juguete, un animal, el osito o el muñeco tradicionales favoritos y personales, y la colección indiscriminada de estos objetos que muchas veces se amontonan en una escuela infantil.

Han sido muchas las personas que a lo largo del tiempo han considerado que el objeto especial, que puede ser también un trozo de manta de lana o de otro material, tiene realmente importancia para el niño. Muchos padres habrán tenido la experiencia de escuchar el llanto desconsolado cuando llevan ochenta kilómetros en la carretera y el niño descubre que han olvidado el osito en casa. No hay más remedio que dar la vuelta y regresar a por él. Generalmente, ese tipo de juguete o de objetos tienen un nombre especial que la familia empleará divertida para referirse a ellos —"el *titi* i* de Ellen". El apego a los objetos muy usados y

*nNombre que la pequeña Ellen daba a su manta favorita. *(N. del T.)* familiares se prolonga hasta la edad madura; hemos oído el rumor de que *"titi"* estudia hoy, con su dueña, en la Universidad de Edimburgo. Las cuidadoras deben tratar estos objetos personales con el respeto debido y guardarlos siempre en un lugar al que los niños tengan fácil acceso.

Sin embargo, en los espacios donde se atiende a niños muchas veces se acumulan grandes cantidades de juguetes blandos y animales de plástico que nada les aportan. Es conveniente que las educadoras hagan una selección rigurosa y regular y se desprendan de una buena parte de estas cosas que ocupan un espacio de almacenaje valioso.

Material de juegos para bebés

Cuando se adquiera material de juego para esta edad es fundamental asegurarse de que con él los niños puedan tener experiencias ricas y variadas, y les dé la oportunidad de explorar con la boca y las manos diversos tipos de texturas y de formas. Una manera concreta de conseguirlo es el "Cesto del tesoro", que describimos en el capítulo siguiente.

Por limitado que sea el presupuesto, la adquisición de material sólido de

madera es una buena inversión. Algunos artículos habrá que buscarlos en empresas especializadas que fabrican materiales diseñados para resistir el uso por grupos de niños; otros los puede hacer el carpintero, aunque no sea un profesional, o las educadoras de la escuela infantil, los padres o los voluntarios. Los siguientes artículos estimulan el desarrollo de la capacidad de manipulación del niño sentado, producen un efecto inmediato e invitan a repetir y a practicar. También tienen la particularidad de ser sólidos y de que los niños que los usen no los van a tirar.

El bloque de cilindros

Un bloque sólido de madera de 203 × 127 × 51 mm. El bloque tiene seis agujeros en los que encajan seis cilindros de madera. El niño sentado disfrutará sacando los cilindros, uno a uno, para ponérselos en la boca, dar golpes con ellos o agitarlos. Más adelante sabrá devolverlos a sus agujeros, por eso la persona mayor debe hacerlo y el niño se sentirá muy satisfecho de repetir este sencillo proceso.

El buzón de un solo agujero

Este juguete ofrece al niño la experiencia del "hay" y "no hay", y un sentimiento repetido de descubrimiento.

Se coge un bote metálico de los que llevan tapa superior, mediano, que no tenga más de unos 13 cm de altura, de modo que el niño estando sentado pueda llegar al fondo con la mano. Se cogen también unas cuantas pelotas: de madera, si se encuentran; más fácil será las de pimpón. Buscar un pequeño cesto o una bandeja de mimbre resistentes para poder guardar siempre allí las pelotas para usarlas junto con el bote. En la tapa se recorta un agujero adecuado al tamaño de las pelotas, y se cubre el borde afilado del orificio con papel corriente adhesivo, doblándolo hacia el interior.

El niño descubrirá por sí mismo que las pelotas se introducen por el agujero produciendo un sonido agradable cuando golpean en el fondo del bote. Con el tiempo, intentará recuperar la pelota introduciendo la mano por el orificio, y observará que es imposible. Probablemente acercará el ojo al agujero para localizar la pelota que sabe que está ahí pero, evidentemente, su propia cara le tapará la luz.

Agitará el bote, pero necesitará que la persona mayor le quite la tapa para poder recobrar las pelotas y, una vez colocada de nuevo la tapa, repetir el proceso. Un bote de plástico resulta menos satisfactorio porque cuando la bola cae no hace ese ruido tan interesante.

Palo con anillas

Existen versiones comerciales de plástico de este juego, que no nos gustan porque son demasiado inestables.

Cogemos un taco de madera (117 × 114 × 38 mm) en el que atornillaremos o pegaremos un cilindro de madera o un trozo de vara gruesa de unos 20 cm de largo. Cogemos también 14 anillas de las usadas para cortinas, de madera y sin pulir, a las que juntamos unas cuantas de latón para añadir variedad y dar la oportunidad a los niños de que distingan unas de las otras. El adulto puede colaborar con el niño para diversión de ambos. Es evidente que los niños utilizarán las anillas para ponérselas en los dedos de los pies, pasar las manos y mirar a través de ellas, además de ensartarlas en el cilindro, pero no importa siempre que se disponga de un recipiente seguro en el que poder guardar las anillas y junto con el palo.

Los juegos de "¿Qué hay dentro?"

Para iniciar este tipo de juegos se necesitan varios recipientes y objetos para ponerlos en su interior. Algunos envases posibles son cajas duras de huevos, cestos o cajas pequeñas con tapa y cilindros de cartón. Objetos apropiados pa-ra colocar en su interior son las pelotas de pimpón, de golf, conchas, trozos de cadena cortos, nueces, castañas grandes y huesos de aguacate. Al niño le encanta abrir el envase y descubrir qué hay dentro, al principio para limitarse a vaciarlo, y más adelante para empezar a sustituir las cosas o para pasarlas a través de los cilindros. Son juguetes muy adecuados para el juego interactivo de los niños con sus cuidadoras. La persona adulta tiene un papel fundamental en mantener estas colecciones bien ordenadas en contenedores, listas para ser usadas, y no esparcidas por todas partes. Al final del primer año, el niño se siente cada vez más fascinado por la actividad de introducir cosas en contenedores y vaciarlos.

Resumen

Cuidar bien a los niños en grupo es difícil y costoso. Para atender de verdad a sus necesidades variables, a sus ritmos que cambian constantemente y a sus diversas formas de comunicación sutil se requiere un sistema de atención individualizada, de forma que la educadora pueda llegar a conocer a fondo a sus niños particulares. Los pequeños necesitan interés y variedad en sus vidas, tanto como los niños mayores, y hay que analizar con detalle el medio en el que pasan sus días y los objetos que se les ofrece para que jueguen.

Las cuidadoras deben ser conscientes de las razones que tienen los padres que deciden llevar a sus hijos a una escuela infantil, para evitar juicios de valor y también para que puedan apreciar y ser sensibles a los sentimientos encontrados que experimentan muchas madres cuando los dejan en sus manos.

CAPÍTULO VI

El "Cesto del tesoro"

Cuando una madre aborigen observa los primeros indicios de habla en su hijo, deja que éste coja las "cosas" de ese país particular: hojas, frutos, insectos, etc. El niño, en el pecho de su madre, jugueteará con la "cosa", le hablará, probará en ella sus dientes, aprenderá su nombre y lo repetirá.

Bruce CHATWIN, *The Songlines*.

Este capítulo se ocupa de una de las formas importantes de fomentar el juego y el aprendizaje de los bebés desde el momento en que sean capaces de sentarse cómodamente y antes de que empiecen a gatear. En esta fase, la niñai*

estará despierta durante períodos más prolongados del día. Evidentemente, gran parte del tiempo se empleará en darle de comer, lavarla y cambiarla, y hay que destacar la importancia que tiene disponer de tiempo para la interacción que se produce durante estas actividades y que constituye un elemento tan fundamental para la parte de su vida en que el bebé está despierto.

El primer juguete del bebé es el cuerpo de la persona que le cuida. La niña coge el dedo de sus padres, toca el pecho de su madre, entrelaza los dedos con el pelo de la madre o la barba del padre, se coge a los pendientes, al collar o a las gafas. El bebé fija la atención en la persona que tiene a su lado y que le cuida, y con ello experimenta el calor familiar, el olor, la tensión superficial de la piel, las

vibraciones de la voz y de la risa y todo ello se une para constituir el trato y el intercambio diarios. Pero debe tener también oportunidad de jugar y de aprender cuando no recibe la atención directa de la persona más allegada.

La niña va adquiriendo conciencia de su cuerpo cuando introduce su pequeño puño en la boca y, tumbada sobre la espalda, identifica sus pies y sus dedos; mientras chupa estas extremidades las va conociendo también. Desde

*nDe acuerdo con las indicaciones de las autoras (véase pág. 18 de esta misma obra) en este capítulo se utiliza "niña" y "niñas" para referirse a ambos géneros. Esta misma pauta se sigue en los capítulos pares del libro. *(N. del R.)*

una edad bien temprana, el bebé coge el sonajero y no es casualidad que sus favoritos sean normalmente los de mango corto. El mango facilita el que lo pueda agitar y hacer sonar con cierta torpeza, lo cual parece que le produce mucho placer incluso cuando resulta que, para su sorpresa, se golpea en la cara acciden-talmente, y parece incapaz de imaginar cómo haya podido ocurrir tal cosa. La coordinación de los ojos, las manos y la boca supone un gran avance, pero igual que ocurre con todas las habilidades, si deseamos que se desarrolle, hay que dar oportunidad de practicarla.

A medida que la niña pasa más horas despierta y empieza a sentarse erguida, al principio apoyada en cojines o en una silla reclinable, después sin ayuda, se abre todo un nuevo horizonte. Puede ser la posibilidad que ahora tiene de ver lo que hay debajo de la mesa, nuestros zapatos y tobillos, la vuelta de unos pantalones que se mueven, además de otras cosas interesantes de la habitación. Ve el mundo un poco a la manera de un gusano, pero no por ello le intriga menos.

Variedad y calidad en el juego del bebé

Este período en el que la niña es capaz de sentarse cómodamente le ofrece un poco más de autonomía, pero también le supone nuevas molestias. Todos hemos observado a alguna niña de esa edad en una actitud atenta y despierta ante lo que ocurre a su alrededor y que, a pesar de ello, "lloriquea". La explicación que se suele dar es que está echando los dientes, que tal vez sea verdad en algunos casos, pero puede ser también que simplemente se encuentre aburrida. Las personas mayores no pueden atenderla continuamente, pero el bebé está preparado y a la espera, parece, de lo próximo que vaya a ocurrir. Tiene razón

para quejarse, y como respuesta a la insatisfacción que las niñas de esta edad muestran claramente ante los juguetes limitados y no muy interesantes que se les ofrecen, se concibió el "Cesto del tesoro" que describimos en este capítulo.

Sabemos que el cerebro de las niñas crece deprisa, y que se desarrolla mediante las respuestas al flujo de aportaciones externas que le llegan desde lo que le rodea, a través de los sentidos del tacto, el olfato, el gusto, el oído, la vista y el movimiento corporal. El "Cesto del tesoro" reúne y permite fijarse en una variedad de objetos cotidianos, escogidos para que sirvan de estímulo a estos distintos sentidos. Con el uso del "Cesto del tesoro" podemos asegurar que la experiencia de la niña sea rica cuando el cerebro esté preparado para recibir información, relacionarla y hacer uso de ella.

Ninguno de los objetos que componen el "Cesto del tesoro" es un juguete

"comprado", y muchos se pueden encontrar en el entorno casero. Cuando preguntamos a los padres sobre los juguetes que sus hijas prefieren, casi siempre destacan la fascinación que sienten por sumergirse en los armarios de la cocina para alcanzar las sartenes, su interés por las cajas de zapatos y lo que les gusta jugar con las llaves del coche. Cuando las niñas adquieren movilidad, son estas cosas las que escogen para jugar, lo que no siempre parece bien a los padres, y la selección del contenido del "Cesto del tesoro" se basa en parte en esta observación.

Pero aquí nos ocupamos de lo que se puede poner al alcance de la niña que está sentada, pero que no sabe moverse del sitio aún; un período que le puede resultar de gran frustración. Las cosas se pueden ver y oír pero no están al alcance de la mano que se estira. Aquí es donde un "Cesto del tesoro" bien aprovisionado, abastecido por una persona con criterio, puede ofrecer la experiencia de un interés absorbente, y posibilitar que el bebé siga un aprendizaje fundamental para el que está preparado e impaciente. Cuando planificamos la dieta de la niña pres-tamos mucha atención al menú, para ofrecerle la variedad y la calidad esenciales para su nutrición diaria y para que crezca con rapidez. Pero ¿qué ocurre con su dieta "mental", que nutre el desarrollo de su capacidad de emplear los ojos, las manos y la boca en una actividad de concentración?

Descubrimiento y concentración

Cuando observamos con atención a un bebé que está con los objetos del

"Cesto del tesoro", podemos darnos cuenta de cuántas cosas diferentes hace con ellos: los mira, los toca, los coge ansiosamente, se los lleva a la boca, los lame, los agita, los hace sonar, los coge y los suelta, elige y descarta lo que le atrae y lo que no le atrae. También utiliza el objeto que lleva en la mano o en la boca para comunicarse alegre con el adulto que tenga cerca o con otra niña que esté sentada junto al "Cesto". Es sorprendente observar cómo participa todo el cuerpo; si están descalzos, los dedos y los pies responden con viveza al estímulo y a la ex-citación que produce la actividad con el objeto escogido. Los monos de una sola pieza, que en otros momentos son útiles para mantener calientes los pies, pueden dificultar y restringir la conciencia y la comunicación que se establece con estas extremidades. Muchas veces nos quejamos de que parece que las niñas quieran sacarse los calcetines continuamente. ¡Tal vez intenten decirnos algo!

Cuando chupan las cosas, se las ponen en la boca y las manejan, los bebés descubren el peso, el tamaño, las formas, la textura, el sonido y el olor, y cuando escogen un objeto podemos imaginar que dicen: "¿Qué es esto?" Más adelante, cuando pueden moverse de un sitio a otro, parece que digan: "¿Qué puedo hacer con esto?" (HUTT, 1979). Después se les abrirán otros horizontes más apasionantes, si les facilitamos las herramientas que necesitan.

El modo en que la niña se concentra en los objetos del "Cesto del tesoro" es algo que sorprende a quienes lo contemplan por primera vez. La atención puede prolongarse hasta una hora o más. Hay dos factores que subyacen aquí, y resulta difícil determinar cuál de los dos es el que actúa en primer lugar, de hecho lo hacen ambos a la vez. Existe la curiosidad despertada en el bebé que le producen la diversidad de objetos que tiene a su alrededor, y su deseo de practicar su creciente habilidad de tomar posesión, por sus propios medios, de las cosas nuevas, atractivas y que están al alcance de la mano. Junto a esto está la confianza que inspira la presencia atenta, aunque no activa, de la persona adulta.

El hecho de que el adulto no esté activo no significa que pongamos el "Cesto" junto al bebé y dejemos que "se organice solo". Necesita la seguridad que proporciona nuestra presencia y muestra de interés cuando se enfrenta al reto de los objetos, que quizá coja por primera vez.

En cualquier experiencia nueva, nosotros, como personas adultas, tenemos dos tipos de sensaciones. Sentimos curiosidad y entusiasmo por una situación nueva y extraña, pero esta misma circunstancia despierta también duda y ansiedad. Antes de embarcarnos en una iniciativa nueva o aprovechar una oportunidad de cambio, buscamos información y confirmación en otras personas que sabemos que ya están al corriente. Parece que, por su temperamento, algunas personas están más predispuestas a acometer actividades que puedan comportar algún riesgo. Otras son más precavidas. Pero si contamos con un amigo que nos anime y en quien confiemos, asumimos parte de su confianza y descubrimos que, después de todo, alejarse de la orilla y sumergirse o trepar por una colina rocosa no es tan alarmante.

No es que debamos animar a los bebés a que cojan el material de juego; si tienen la oportunidad, lo harán. Pero en lo desconocido siempre hay un elemento de amenaza, y es la actitud de interés sosegado del adulto la que disipa la ansiedad de la niña y, de este modo, le libera la energía para que la utilice en concentrarse en su diversión.

Los primeros pasos en la toma de decisiones

Cuando se observa cómo explora el bebé los objetos del "Cesto del tesoro", resulta fascinante ver el entusiasmo con el que escoge aquellos que le atraen, la precisión que demuestra en el movimiento de llevárselos a la boca o pasarlos de una mano a la otra, y la calidad de la concentración cuando se pone en contacto con el material de juego. Nos percatamos del interés con que observa, de su habilidad para elegir y volver a coger un objeto favorito que le atrae, algunas veces compartiendo su entusiasmo con la persona mayor que se muestra receptiva. No tiene la menor duda sobre su capacidad para seleccionar y experimentar. Parece que en su mente está presente la idea de dos cosas que son idénticas mientras las coge, las compara y las desecha al tiempo que su aprendizaje activo avanza a ritmo acelerado.

Todos conocemos a personas que, en una zapatería y ante diversos modelos, son incapaces de decidir cuál prefieren. Tal vez no sea descabellado afirmar que si se hubieran iniciado en la experiencia del "Cesto del tesoro", les hubiera sido muy útil para su vida posterior como adultos (véanse las Figuras 6.1 y 6.2). La capacidad de escoger con buen juicio, tanto si se trata de cosas sencillas, como la

comida o la ropa, como si son elementos más complejos, como los amigos o el trabajo, es algo para cuyo ejercicio las niñas deben disponer de oportunidades adecuadas desde los primeros días, adecuadas en el sentido de que las opciones guarden relación con la fase en la que se encuentran y con la cantidad de información de que disponen en ese momento. Una vez organizado, el "Cesto del tesoro" ofrece oportunidades infinitas para que la niña tome decisiones, y no exige de la educadora mucho más esfuerzo que el de asegurar que los objetos estén limpios y se repongan con regularidad.

Tal vez convenga insistir en la importancia de este último punto. A diferencia de un juguete comprado, que sigue siendo el mismo hasta que ya no sirve o se rompe, un "Cesto del tesoro" debe cambiar y evolucionar constantemente. Quizá lo más parecido para los adultos sea el tablón de anuncios de la sala de personal.

Si se utiliza de forma activa para transmitir información, se le añaden cosas nuevas y se quitan las caducadas, tenderemos a echarle un vistazo con interés todas las mañanas, con la esperanza de encontrar algo interesante. Si nadie se ocupa de mantenerlo en orden, de forma que las noticias actuales se ocultan entre un revol-

Figura 6.1.: *Escoger*. Fotografía: Anita Hughes.

Figura 6.2.: *Concentración*. Fotografía: Anita Hughes.

tijo de antiguas y todos los días vemos las mismas cosas, pronto perdemos el interés y al final dejamos por completo de mirarlo. Un bebé que siempre encuentra los mismos objetos en su "Cesto" probablemente tenga unas sensaciones parecidas.

Los bebés, como las personas adultas, necesitan trabajar en una postura cómoda. Es posible que los que no tienen mucha seguridad en sentarse se caigan, y necesiten que se les siente de nuevo. Si todavía tienden a caerse hacia atrás, necesitarán un cojín en la espalda. La mejor posición, y ésta es la razón de que no se pueda acomodar a más de tres bebés, es que cada uno se siente en ángulo junto al "Cesto", de manera que puedan apoyar un codo en el borde y con la otra mano extendida puedan llegar a su interior fácilmente.

El papel de la persona adulta

Tal vez una de las cosas que inicialmente resultará difícil a la persona adulta sea no intervenir, y permanecer tranquila y atenta. Pensemos un momento en cómo nos sentimos cuando estamos concentrados en una actividad divertida pero que requiere atención; no queremos a nadie que esté constantemente sugiriendo, acon-sejando o alabando nuestros esfuerzos, sino que lo único que deseamos es seguir con lo que estamos haciendo, aunque podamos alegrarnos

de contar con su amable compañía. En este sentido, los bebés no son muy distintos de los mayores.

Algunas veces, las personas adultas, en especial las educadoras de las escuelas infantiles, piensan que si no están activas en el "Cesto del tesoro", ofreciendo objetos al bebé, ayudándole a cogerlos por el lado "correcto", etc., no tienen papel que desempeñar, y no saben apreciar la importancia del apoyo emocional que ofrecen, y que con su presencia crean la confianza que a la niña le permite jugar y aprender.

Cuando un bebé está en casa o con una cuidadora, jugando con su "Cesto", no es necesario que ésta le dedique todo su tiempo y toda su atención, ya que puede oír perfectamente al bebé e intercambiar con él palabras y miradas que mantengan el contacto. Cuando se trata de un grupo de bebés, la situación es muy distinta, y cuando hay dos de ellos, o tres como máximo, sentados en torno al "Cesto", es preciso que alguien les preste toda la atención. Los bebés necesitan también estar protegidos de las otras niñas que se mueven y acuden a investigar. Si las niñas mayores desean continuamente unirse a las más pequeñas y utilizar el "Cesto del tesoro", significa que no hay material de juego apropiado que les interese en otro lugar del aula, y se deben tomar las medidas para reme-diarlo. Hay que reconocer, como se merece, el derecho de los bebés a que no se les moleste, así como el valor educativo de su juego.

También es necesario tener en cuenta el posible peligro que corre el bebé que está sentado junto al "Cesto del tesoro" cuando tiene a su alrededor a niñas que se mueven. Una niña mayor tiene fuerza para levantar cosas que para el bebé pesan demasiado, y en sus manos una piedra grande o una cuchara de metal, con los que un bebé puede jugar con toda seguridad, puede producir daños graves en un ins-tante. Esto no justifica el privar al bebé de las experiencias interesantes que este tipo de objetos le pueden proporcionar, pero pone de relieve la importancia que tiene una vigilancia atenta cuando estén presentes niñas de diversas edades.

La interacción entre bebés

El "Cesto del tesoro" ofrece la oportunidad de observar la interacción social de los bebés en una edad en que solía decirse que las niñas no sienten interés unas por las otras. Cuando se contempla a dos o tres de ellas sentadas junto al

"Cesto del tesoro" se puede observar de inmediato que esto no es verdad (vídeo de Elinor GOLDSCHMIED, *Infants at Work* [1989], véase pág. 233). Los bebés, aunque su intención es la de coger los objetos que ellos han escogido, no sólo tienen conciencia clara de los demás, sino que durante gran parte del tiempo participan en intercambios activos. La disponibilidad de los objetos es la que estimula estos intercambios, que en algunas ocasiones derivan en peleas por su posesión.

Estos intercambios con otros bebés son distintos de los que tienen con las personas mayores y no hay duda de que producen un impacto cuando ocurren por primera vez. En estos momentos lo que acapara su energía es el otro bebé y el objeto por el que sienten un mismo interés, en el contexto de la presencia atenta de la persona adulta.

Es un hecho que a algunas madres les cuesta aceptar; para ellas se trata del inicio de la separación, el movimiento hacia la independencia posterior que constituye una parte fundamental del crecimiento infantil. La idea de que los bebés no sienten interés por otros bebés tal vez tenga su origen en nuestra dificultad de reconocer que incluso a esta edad temprana ellos saben crear por sí mismos, durante períodos breves, una pequeña escena social, en la que nosotros, los adultos, sólo representamos una parte marginal.

Sin embargo, la intensidad con que se intercambian miradas, sonrisas, sonidos preverbales muy diversos, con que se tocan unos a los otros y comparten las cosas, todo surge directamente de las experiencias que los bebés tienen con los mayores que les son más próximos. Las niñas que han sido criadas en instituciones y a quienes han cuidado personas distintas, o aquellas que en su casa no han sido atendidas con el suficiente cariño ni han sido estimuladas, no responden de esta manera. Las niñas "abandonadas e ilegítimas" con las que trabajó Elinor en la Italia de la posguerra no interactuaban en absoluto unas con las otras, a pesar de que permanecían tumbadas o sentadas juntas en un parque todo el tiempo que estaban despiertas. Guardaban silencio, no sonreían ni hacían ruido, sólo se balanceaban para consolarse de su profunda soledad. Estas niñas, que desde el punto de vista físico estaban bien atendidas, no desarrollaban relaciones personales ni estímulos a través del juego. El contacto con sus madres naturales había sido tan escaso que, por haber recibido tan poco, ellas nada

podían dar. No ha-bían tenido oportunidad de aprender los inicios de la conducta social.

El paso a la fase siguiente

La rapidez con que las niñas consiguen moverse de forma independiente varía mucho; a los 8 o 9 meses algunos ya harán los primeros intentos de gatear y empezar a desplazarse, mientras que otros seguirán en la fase de darse la vuelta y arrastrarse. La movilidad abre el camino a cualquier tipo de exploración, y es en esta fase cuando la actividad de meter y sacar cosas de sus recipientes se convierte en una ocupación absorbente. Este interés aparece pronto en algunas niñas, y un bote de hojalata de buen tamaño colocado junto al bebé sentado al lado del "Cesto del tesoro" le brindará la oportunidad de dar los primeros pasos hacia este tipo de juego, pasando objetos del "Cesto" al bote y sacándolos de nuevo.

Preguntas y respuestas sobre el uso del "Cesto del tesoro"

Hemos observado que es un hecho prácticamente universal que las niñas agradezcan la oportunidad de jugar con un "Cesto" bien provisto, siempre que se les facilite el tiempo y el apoyo de una persona adulta atenta para superar los primeros sentimientos de extrañeza. No se puede decir lo mismo de las educadoras, y nos ha sorprendido muchas veces la vehemencia con que demuestran su oposición, especialmente cuidadoras y estudiantes jóvenes. Sólo podemos hacer conjeturas sobre las razones de este hecho, aunque no hay duda de que es un factor la sensación de que los objetos que cuestan tan poco (si es que cuestan algo) no pueden tener mucho valor. Hay algunas preguntas y preocupaciones que aparecen tan a menudo, que merece la pena que las abordemos aquí: P:N *¿Por qué el adulto no toma parte activa y habla con los bebés mientras juegan, para fomentar el desarrollo del lenguaje?*

R:NLa observación de las niñas mientras juegan con el "Cesto del tesoro" indica que tienen la mente ocupada de forma muy activa y que los sonidos preverbales que hacen en el curso del juego son una parte importante del proceso de desarrollo del lenguaje. Que el adulto hable en ese momento no hace más que distraer.

La sesión del "Cesto del tesoro" sólo es para un período relativamente corto

del día; el contacto estrecho y la conversación con la pequeña tendrán lugar continuamente en otros momentos, en particular cuando se le cambia, lava o da de comer.

P:N *¿Qué ocurre si la niña se limita a sentarse y mirar el "Cesto"? ¿No debería el adulto hacer algo para incitarle a empezar?*

R:NNo es necesario que la educadora tome la iniciativa de "animar" a los bebés, porque son perfectamente capaces de iniciar su propio aprendizaje y exploración por sí solos. Es importante dejarles que vayan a su ritmo y utilicen todo el tiempo que deseen en acostumbrarse al aspecto del "Cesto" antes de que empiecen a coger y explorar los objetos. Necesitan también libertad para hacer sus propias opciones. A veces un bebé pasará 40 minutos chupando y agitando alternativamente una escobilla para limpiar botellas, ignorando todas las otras cosas que tan concienzudamente se dispuso en el "Cesto". Es su decisión.

En algunas ocasiones, por supuesto, el bebé indicará con claridad por su forma de comportarse que no le apetece este tipo de juego en ese momento, cosa que hay que respetar también.

P:N *Este tipo de material es muy antihigiénico y puede provocar que los niños se contagien entre sí, ¿no es verdad?*

R:NComo cualquier otro juguete, el material del "Cesto del tesoro" requiere un cuidado y un mantenimiento regulares. Todos los objetos que se indican en la lista que aparece más adelante se pueden lavar, secar y son desechables. Algunos (por ejemplo la manzana) deberán cambiarse después de cada sesión. Hay que descartar cualquier cosa que no se pueda lavar perfectamente. Si se cuida como corresponde, no hay motivo para que el "Cesto del tesoro" comporte mayores riesgos de infecciones que los juguetes corrientes.

Debemos recordar también que el cuidado de niñas en grupo por sí mismo tiene que presentar mayores riesgos de contagios. Las niñas aburridas y sin un material de juego que les estimule están tristes y llorosas. Existen pruebas de que cuando los adultos se encuentran en un estado equivalente, de depresión e insatisfacción, se reduce su nivel de inmunidad a las infecciones *(The Lancet,* 20 de julio de 1985). Lo mismo ocurre con los bebés.

P *:* N *¿No son peligrosos algunos de estos objetos? (las niñas los pueden arrojar, se los pueden tragar o los pueden usar para meterlos en el ojo de otra*

niña).

R:NLas cosas que se pongan en el "Cesto del tesoro" siempre se deben seleccionar con el criterio de la seguridad. Evidentemente, hay que excluir los objetos que tengan cantos o puntos afilados o que sean tan pequeños que se puedan tragar. El principal factor de protección lo constituye las aptitudes limitadas de las niñas de esta edad. Pueden agitar un objeto o cogerlo y soltarlo, pero no lo pueden arrojar ni clavar en ningún sitio. Tal vez haya que tranquilizar a los padres en este sentido.

La gran variedad de objetos posibles para el "Cesto del tesoro" (la lista que ofrecemos aquí contiene 93, y desde luego no agota las posibilidades) significa que nadie tiene que incluir una cosa cuya seguridad le preocupe; en caso de duda, hay que desecharla. Pero merece la pena decir que, en general, las personas tienden a ser excesivamente precavidas. Si se cree que el bebé puede tra-garse un objeto, podemos ponérnoslo en la boca e intentarlo nosotros. Probablemente nos resultará prácticamente imposible.

Como ya hemos dicho, la situación es distinta cuando hay niñas mayores, y para cada sesión hay que seleccionar los objetos teniendo en cuenta esta circunstancia. Hay que vigilar siempre a los bebés sentados junto al "Cesto del tesoro" y no dejar que se apiñen unas con otras. Si están demasiado cerca, es posible que se rocen con algún objeto que tenga mango, pero no tienen la coordinación para poder golpear con él. La observación de grupos de tres bebés demuestra que son muy cautos en la forma de emplear un objeto con mango, y lo manejan con destreza y precaución.

P:N *¿No es probable que un bebé se pueda sentir confuso ante tal montón de objetos?*

R:NLos bebés nos demuestran claramente que saben cómo seleccionar y desechar, y es frecuente que en el curso del juego vuelvan a un objeto favorito.

P:N *¿No resulta mucho más complicado reunir todos estos objetos que comprar juguetes mediante catálogos o en las tiendas, que los expertos han diseña-do para los bebés?*

R:NLos juguetes comprados tienen su utilidad, pero los de buena calidad son muy caros, y difíciles de conseguir para los padres que no viven en las grandes ciudades; dado que los bebés se desarrollan con tanta rapidez es probable que los

utilicen durante poco tiempo. Algunas personas encuentran mucho más fácil que otras reunir objetos para el "Cesto del tesoro". Parece que depende del hecho de que desarrollen un "ojo imaginativo" para lo que pueda interesar y estimular los sentidos. Una vez esto se produce, quienes trabajan en el cuidado de bebés pueden entusiasmarse con la búsqueda. Es una buena forma de implicar a los progenitores —a los padres tanto como a las madres— en la labor educativa de un centro de atención infantil.

P:N *¿Por qué tanta insistencia en excluir del "Cesto" los objetos de plástico? ¿Acaso no es el plástico algo inevitable en la vida moderna?*

R:NÉsta es una buena parte de la razón. Si observamos los juguetes que normalmente se ofrecen a las niñas pequeñas, tanto en sus casas como en los centros de atención en grupo, veremos que casi todos son de plástico o de materiales sintéticos. Debemos preguntarnos qué calidad de experiencia sensorial pueden ofrecer estos objetos, teniendo en cuenta que a esa edad el tacto y la exploración con la boca son tan importantes como la vista.

Un ejercicio utilizado con padres y educadoras ilustra este punto. A los participantes, sentados en sillas dispuestas en forma de círculo, muy cerca unos de otros, o sentados en el suelo, se les pide que cierren los ojos. Después les repar-timos una serie de juguetes de plástico e invitamos a cada uno a que los examine durante un momento y luego lo pase a su vecino, de forma que todos tengan la oportunidad de coger cada uno de los objetos. Con los ojos cerrados aún, les pedimos que compartan sus impresiones, que suelen ser escasas y dubitativas:

"suave", "desigual", "duro", "no huele muy bien". A algunas personas no se les ocurre nada que decir.

Repetimos después el ejercicio con los objetos del "Cesto del tesoro" y observamos que no los pasan de una persona a otra con tanta rapidez; se muestran remi-sas a dejarlos, quieren pasarlos por la cara, dar golpes con ellos, agitarlos, olerlos, incluso lamerlos. Al final surgen las palabras, en un debate animado sobre los diversos objetos y aventurando lo que pudieran ser. Por último se colocan los objetos en dos montones en el suelo indicando a los participantes que abran los ojos. Después de esta experiencia no tienen dificultad en reconocer la *uniformidad* de los juguetes de plástico desde el punto de vista de

un bebé, en contraposición a los materiales naturales, que pueden ofrecer tan enorme variedad de sensaciones a través de la boca, los oídos, la nariz, la piel y los músculos, además de los ojos.

Orientaciones sobre el uso del "Cesto del tesoro"

1. NEl "Cesto" debe tener unos 35 cm de diámetro y 10-12 cm de altura, como mínimo. Es fundamental que tenga la base plana, sin asas y que sea lo bastante fuerte para que la niña pueda apoyarse en él sin que se vuelque.

Debe ser de paredes verticales y estar hecho de algún material natural, *no* de plástico.

2. NHay que llenarlo de objetos hasta el borde, para que la niña tenga un campo amplio en el que pueda separar y escoger lo que más le atraiga.

3. NDebemos asegurarnos de que la niña está sentada con comodidad (apoyada en un almohadón si es necesario). Si está de lado, comprobare-2.Nmos que el borde del cesto esté cerca para que pueda apoyar un codo en él.

4. NEl adulto debe sentarse cerca, sin hablar ni intervenir, a menos que la niña necesite claramente que se le atienda.

5. NEl "Cesto del tesoro" debe cambiar y evolucionar continuamente con la introducción de objetos nuevos. Para que resulte variado, un buen sistema es disponer de varios "Cestos" que contengan cosas distintas.

6. NHay que cuidar y mantener los objetos del "Cesto" —lavarlos o limpiarlos de forma regular, y eliminar o sustituir los que se estropeen.

7. NSi hay niñas mayores alrededor, se debe crear una "zona de seguridad" en un rincón del aula, con una alfombra para los bebés que se sienten en torno al "Cesto". La persona mayor debe protegerles de la intervención de otras niñas que ya sepan desplazarse.

Resumen

Los bebés que saben sentarse de forma independiente pero que todavía no se desplazan, necesitan una variedad de distintos objetos que atraigan su interés y estimulen sus sentidos y su entendimiento en fase de desarrollo. El "Cesto del tesoro" es una forma práctica de reunir colecciones de este tipo de objetos y ponerlos a disposición de los bebés que ya se sientan. Insistimos en dos puntos: 1) los objetos deben estar hechos de materiales naturales, no de plástico; 2) la función del adulto es ofrecer seguridad con su presencia, que debe ser atenta, pero no activa.

Sugerencias sobre objetos para el "Cesto del tesoro"

Ninguno de estos objetos es de plástico, ni es un "juguete comprado", y la mayor parte de ellos los utilizan a diario las personas adultas. El objetivo de esta colección es que ofrezca el máximo interés a través del:

•nTacto: textura, forma, peso.

•nOlfato: variedad de olores.

•nGusto: una muestra más limitada, pero posible.

•nSonido: un timbre, el tintineo, un golpe seco, un crujido.

•nVista: color, forma, longitud, brillo.

— n *Objetos naturales*

Piñas, de diferentes tamaños

Piedras grandes

Conchas

Calabazas secas

Castañas grandes

Plumas grandes

Piedra pómez

Corchos, de tamaños grandes

— nHuesos de aguacate

Nueces, grandes

Un trozo de esponja vegetal

Una esponja natural pequeña

Un limón

Una manzana
— n *Objetos de materiales naturales*
Ovillo de lana
Cestos pequeños
Anillo de hueso
Calzador de hueso
Esterilla de rafia pequeña
Cepillo de madera para las uñas
Cepillo de dientes
Brocha de afeitar
Brocha de pintor
Cepillo para los zapatos pequeño
Asas de caña para bolsas
Brocha de maquillaje
— n *Objetos de madera*
Cajas pequeñas, forradas de terciopelo
Tambor pequeño, con armazón de madera
Carracas —de varios tipos
Silbato de bambú
Castañuelas
Pinzas de la ropa —dos tipos
Cuentas de colores ensartadas en un cordel
Cubos —trozos de madera cortos
Cilindros: carrete, devanadera
Anilla
Servilletero
Cuchara o espátula
Huevera
Cuenco torneado pequeño
— n *Objetos de metal*
Cucharas —varios tamaños
Batidora pequeña
Manojo de llaves

Botes pequeños —con los cantos romos
Cenicero pequeño
Trompeta de juguete
Moldes para hacer galletas
Exprimidor
Carrete de máquina de escribir
Embudo pequeño
— nAnillas de latón
Armónica pequeña
Cortadora de ajos
Silbato de explorador
Escobilla para botellas
Espejo pequeño con marco de metal
Sujetapapeles
Llaveros entrelazados
Manojo de cascabeles
Triángulo
Huevera de metal
Botes cerrados con arroz, judías, gravilla, etc.
Colador de té
Tapas de botes —de todos los tipos
Taza de metal
Trozos de cadena de diferentes tipos
Timbre de bicicleta
Tapón grande de frasco para esencias
Infusora de té
Bisutería
— n *Objetos de cuero, tela, caucho, piel*
"Hueso" para perros
Anillas de juguete para cachorros
Monedero de cuero
Bolsa de cuero pequeña con cremallera
"Huevos" de mármol de colores

Pelota que bote bien
Borla de polvera de terciopelo
Balón de cuero
Trozo de tubo de goma
Muñeca de trapo pequeña
Pelota de tenis
Funda de gafas de cuero
Monedero bordado con abalorios
Tapón de bañera con su cadena
Osito de peluche pequeño
Bolsa con abalorios
Bolsas de tela pequeñas con espliego, romero, tomillo, clavos
— n *Papel, cartón*
Libreta pequeña con espiral
Papel encerado
Papel de aluminio
Cajas de cartón pequeñas
Rollos de papel de cocina

CAPÍTULO VII

El segundo año de vida

He olvidado la palabra que quería decir y mi pensamiento, no expresado, regresa al mundo de las sombras.

O. MANDELSTAM.

Los estudios sobre escuelas infantiles y cuidadoras indican que los niños de entre 1 y 2 años son quienes reciben menos atención planificada, y las cuidadoras consideran que son el grupo de edad más difícil. En los grupos familiares de edades mixtas se les considera como niños problemáticos, que han perdido el interés por los juguetes de bebé pero que son aún demasiado pequeños para emprender las actividades más complejas que se ofrecen a los mayores. A medida que desarrollan la capacidad de desplazarse con agilidad, hay que vigilarles constantemente. En este segundo año crecen y se desarrollan con una rapidez extraordinaria, pero si no se piensa minuciosamente cómo se pueden atender sus necesidades particulares, la experiencia para ellos, sobre todo cuando se les

cuida en grupo, puede resultar fácilmente negativa y restrictiva.

Independencia y negociación

En su segundo año de vida, el niño quiere sobre todo practicar las capacidades de la movilidad, la manipulación y el habla que acaba de descubrir. Muchas veces esto puede ser muy molesto para los adultos. Pensemos, por ejemplo, en todo lo que implica, tanto para el adulto como para el pequeño, el hecho de llevar de paseo a uno de estos niños. Para él, la experiencia inmediata es la de moverse por sus propios medios y de responder a un sinfín de cosas emocionantes, por ejemplo la hilera de botellas de leche vacías junto a la puerta con las que se encuentra. Nosotros, por otro lado, quizá tengamos nuestro objetivo, que es el de llegar a la oficina de correos antes de que cierre. El niño ve un muro pequeño de poca altura junto al camino y exige que le subamos a él para que, apoyándose en nuestra mano, pueda hacer prácticas de andar haciendo equilibrio. Sabemos que esto nos retrasará, cosa que no deseamos en absoluto.

Ante tal situación se nos abren varias opciones. Si nos acordamos con la suficiente antelación de la fascinación que le produce el muro, podemos evitar sus exigencias yendo por otro camino. Otra posibilidad es la de aprovechar nuestra mayor fuerza física para cogerle sobre los hombros y llevarle, protestando, hasta que pasemos el muro, ignorando sus gritos.

Una tercera opción es decir: “Sólo una vez, porque tengo prisa”, con la promesa de que a la vuelta le dejaremos que se recree. Naturalmente “a la vuelta” no significa nada para él en ese momento, pero al menos hemos intentado buscar un compromiso honesto, hacer un esfuerzo por reconciliar intereses opuestos.

Lo que hace que el trato con un vigoroso niño de 1 o 2 años agote tanto nuestra paciencia es que los pequeños incidentes de este tipo ocurren continuamente. El adulto tiene que escoger: o imponer sus propios deseos o negociar una solución que tenga en cuenta también el punto de vista del niño.

La noción del tiempo que tiene un niño es diferente de la nuestra. Los adultos hemos aprendido a pasar rápidamente de una situación a otra y desarro-llamos nuestra capacidad de hacerlo, aunque no nos guste. Los niños no saben “cambiar de marcha” de la misma manera, y se les debe conceder tiempo para que se ajusten y comprendan lo que queremos de ellos. Si lo recordamos, podremos

evitar muchos disgustos y pataletas. Cualquier pequeño intercambio en el que los intereses del adulto y del niño difieran es importante para crear en él la confianza en que le respetamos y en que comprendemos su mundo. En momentos como ésos podemos recordar que los pueblos del mundo también están inmersos seriamente (y no por ello con éxito) en este mismo problema de cómo resolver sus intereses opuestos. La necesidad imperiosa de conseguirlo puede dar a los esfuerzos que dedicamos a los niños pequeños una importancia mayor de lo que pudiéramos haber imaginado hasta este momento.

Esta actitud no significa en absoluto que debamos permitir que el niño haga sencillamente lo que quiera, ya que esto puede incitar en él angustia y confusión, en la misma medida que pueden provocarlo la prohibición y el control excesivos.

Lo que pretende es un equilibrio viable, que tanta energía nos consume.

Cuando el niño es capaz de desplazarse por sí mismo y evidentemente disfruta con esa recién descubierta posibilidad de alejarse a su antojo del adulto que le cuida, en algunas ocasiones a los padres les desconcierta que, al menor signo de alejarse, su hijo exija con mayor firmeza que estén junto a él, hasta el extremo de ponerse "pesado". Debemos recordar que la independencia, aunque se desea y apasiona, también puede producir miedo. Necesitamos una base firme para tener la confianza de aventurarnos a alejarnos de ella. Erik ERIKSON, en su obra clásica *Childhood and Society* (1955), define la "confianza básica" como el primer objetivo del desarrollo, la que proporciona al niño la libertad de descubrir y aprender. Los adultos esperamos encontrar esta seguridad en nosotros mismos; los niños necesitan experimentarla en sus relaciones con las personas más próximas, de manera que progresivamente hacen suyo el tipo de confianza que les capacita para aceptar la duda o la tensión y asumir riesgos.

En este sentido, existe una semejanza interesante con lo que ocurre con los adolescentes, que, si es verdad que pueden probar, a veces de forma agresiva, los límites de la tolerancia de sus padres, no por ello dejan de necesitar con urgencia la base segura que les ofrece la familia, y sufren si no la tienen (PARKER

y cols., 1991; STEIN, 1992).

Las líneas del desarrollo

Durante el segundo año de vida son tantos los cambios notables y tantas las cosas nuevas que esperamos del niño, que es útil que las expongamos, para

recordarnos cuánto se alcanza en el período que va de los 10 a los 20

meses. Nos hemos acostumbrado a la idea de considerar el primer desarrollo desde la perspectiva de "edades y fases", que bien puede ser una forma estáti-ca y fragmentaria de contemplar las muchas facetas de la vida de un niño pequeño.

Anna FREUD (1965) expuso un sistema de valoración del desarrollo del niño, que denominó "líneas del desarrollo". Este sistema nos permite pensar de qué forma los diferentes aspectos del desarrollo confluyen para formar la personalidad completa del niño en cualquier momento. En los primeros dos años, pasa de una dependencia casi total a una independencia relativa por cuatro medios, más o menos: mediante el movimiento y la habilidad de manipulación, la capacidad de autoalimentarse, el desarrollo del lenguaje preverbal hacia el habla, y el cuidado físico que conduce al control de esfínteres. El paso al que avanza un niño a lo largo de estas líneas está asociado claramente a cómo ven su progreso las personas adultas que tiene más próximas, y a la calidad de su relación con ellas.

El movimiento y la habilidad de manipulación

Una vez ha empezado a gatear, el niño puede intentar por fin su objetivo de llegar a la puerta por la que la persona mayor ha desaparecido momentáneamente (véase la Figura 7.1). Puede aventurarse al gozo de la escalera que baja o de la puerta que se abre al jardín. Puede despertarse un sentimiento bastante nuevo de "lo sé hacer solo", pero de momento sin el sentido del peligro o la precaución, y esto es lo que hace que este período resulte tan agotador para la persona que le cuida.

Estos peligros se evitan en la escuela infantil, evidentemente, pero por desgracia en algunas ocasiones se hace al precio de crear un medio físico carente de variedad o con muy pocas cosas que estimulen la curiosidad del niño. En el Capítulo II hacemos algunas sugerencias sobre el equipo y la disposición del aula de grupo para niños de esta edad, y en el Capítulo XI, sobre cómo puede conseguirse que la zona de aprendizaje resulte segura y estimulante a la vez.

El capítulo siguiente se ocupa del material de juego que pueda satisfacer el interés incesante que sienten los niños por coger y experimentar cualquier cosa que tengan a su alcance.

Figura 7.1.: *La movilidad abre nuevos horizontes*. Fotografía: Dominic Abrams.

La comida

Durante su segundo año, el niño pasa de una dependencia de los adultos casi completa a la habilidad de comer solo. La impaciencia que sienten las personas mayores por que el bebé acepte nuevos sabores y texturas puede provocar tensiones y rechazo, si no se respeta totalmente el ritmo del niño.

En su segundo año, cuando ha alcanzado la autonomía en tantos aspectos, el proceso natural del hambre en un niño que está creciendo es lo que le estimula el apetito. Necesita satisfacer estas ganas de comer de la forma más directa y agradable posible. Damos gran importancia al comer y beber como una parte creativa del sentimiento que el niño tiene de sí mismo, desde sus primeros días.

Esto se relaciona estrechamente con la persona que le acompaña a través de esta experiencia, por eso el sistema de la persona clave tiene una importancia especial en las horas de comida, sobre todo en el caso de estos niños tan pequeños.

El énfasis que en nuestra cultura se pone en que los niños aprendan a utilizar la cuchara lo antes posible puede ser causa de tensión. Dejar que los niños pequeños sean activos y coman solos utilizando los dedos tiene dos ventajas: 1) no se les obliga a esperar toda la ayuda y el control del adulto; y 2) coger la comida directamente proporciona diversas experiencias táctiles: cuando se emplee la cuchara, como sugeríamos en el Capítulo V se le puede dar su propia cuchara para que “ayude” en el proceso, aunque al principio no sea mucha la comida que alcance su destino.

Las educadoras deben tener en cuenta que en algunas culturas de minorías étnicas es normal que tanto los niños como los adultos coman con las manos.

Obviamente, es importante no deducir que está “mal” (como ocurrió en un peno-so incidente que relata Iram SIRAJ-BLATCHFORD [1992]). En este caso, enseñar al niño a que use los cubiertos en la escuela infantil requiere sensibilidad por parte de la persona clave y diálogo con los padres. Debe producirse de forma natural, no forzada y sin prisas.

Otro punto importante para este grupo de edad es la necesidad de asegurar que los niños que todavía no saben hablar puedan hacer comprender al adulto que tienen sed. Debe haber una jarra de agua y vasos en alguna parte del aula

donde ellos la puedan ver y señalar; de lo contrario el niño no tiene posibilidad de aplacar la molestia de la sed que tal vez tenga mientras juega, activo e incansable.

Comunicación y lenguaje

La forma precisa en que se desarrolla el lenguaje sigue siendo motivo de amplia polémica entre los psicolingüistas, pero parece claro que existe una fuerte predisposición a desarrollar el habla. La mayoría de los niños, incluso los sor-dos profundos, acaban por hacerlo, también en circunstancias adversas. En condiciones normales, es en su segundo año cuando hacen el gran salto desde el balbuceo, que puede contener una o dos palabras reconocibles, a un vocabulario de hasta trescientas palabras (BEE, 1985). El primer vocabulario aumenta muy lentamente, pero una vez ha superado las diez palabras más o menos, el niño empieza a añadir otra nueva cada pocos días. Hacia el final de los 2 años, muchos niños elaboran frases de tres o cuatro palabras y empiezan a aparecer las formas gramaticales.

La rapidez con que los niños aprenden a hablar, como ocurre con otras líneas del desarrollo, varía mucho, aunque tiende a seguir una secuencia constante. Gordon WELLS, que elaboró uno de los estudios longitudinales más minuciosos que nunca se habían abordado sobre el habla infantil, concluyó que el factor más importante era la medida en que los adultos próximos *se comunicaban* con él. Los niños que aprendían a hablar pronto eran aquellos cuyos padres les escuchaban y respondían al significado que expresaban los sonidos que el niño hacía. Los padres que se esforzaban excesivamente en enseñarle palabras nuevas o le corregían la pronunciación o la gramática solían inhibir el habla, más que estimularla (WELLS, 1985).

Hablar y escuchar a los niños

El desarrollo del habla es una de las pocas áreas en las que permanece un interrogante sobre los efectos que en él produce la educación infantil durante los primeros años. Algunos estudios han descubierto que los niños que asisten a escuelas infantiles toda la jornada desarrollan el lenguaje más lentamente.

Uno de los inconvenientes de una escuela infantil que funcione bien puede ser que un niño de entre 1 y 2 años que no haya adquirido aún el habla puede pasar todo el día en el centro sin mucha necesidad de hacerlo y, de esta forma,

verse perjudicado en la práctica esencial que exige el dominio del lenguaje. Debemos vigilar cuánto *escuchamos*. Es algo especialmente ineludible cuando se trabaja con niños que se encuentran en esta fase de su desarrollo. Si no tenemos en cuenta constantemente la necesidad que tiene un niño pequeño de practicar el habla, se corre el peligro de que se retrase también su capacidad de pensar y razonar.

El ruido de fondo

Cuando hablan, algunos niños sólo saben gritar, porque no han aprendido aún a modular la voz. Esto puede provocar que las personas mayores que están a su alrededor levanten la voz, sumándose así al griterío. En algunas escuelas infantiles, los niños pequeños tienen que esforzarse para hacerse oír y comprender por encima del ruido de la música moderna o de la radio. En algunas ocasiones todo ello se justifica diciendo que esto es lo que los niños oyen en sus casas.

Creemos que es una buena razón para no ofrecerlo en la escuela infantil. No hay duda de que inhibe la conversación, incluso entre adultos que dominan perfectamente el lenguaje.

Todos recordamos seguramente momentos en que el ruido en una cafetería o un *pub* nos hace mover la cabeza con enfado y exclamar: "Hay tanto ruido que no oigo una palabra de lo que me dices", y desistir de mantener una conversación razonable. Con mayor razón, los niños que se sienten inseguros de su habla tenderán a refugiarse en el silencio, pensando sencillamente que no pueden participar.

Además de su gran importancia para el desarrollo del lenguaje infantil, mantener un nivel de ruido bajo contribuye a crear un ambiente tranquilo y sosegado.

Una de las normas básicas de la vida en la escuela infantil debe ser la de no hablar desde un extremo a otro del aula, y aplicar este sistema a los niños, educadoras y padres por igual.

Del mismo modo que adquirir la capacidad de moverse independientemente constituye una gran liberación personal, tener palabras para hacerse comprender supone para el niño algo fundamental para abordar de forma positiva muchas experiencias con las que se debe enfrentar en su proceso de crecimiento y que le contrarían. Muchas veces decimos: "El enfado no me dejaba hablar" cuando vemos que somos incapaces de traducir nuestros pensamientos en palabras coherentes cuando algo nos enfurece. En esos momentos experimentamos un estado que se asemeja mucho al del niño al que le acaban de quitar su juguete preferido. En su segundo año, el niño tiene el inmenso trabajo no sólo de

entender todo lo que decimos, sino también de reunir las palabras apropiadas de su escaso vocabulario para hacernos comprender lo que siente.

Las palabras y los objetos

Un aspecto importante del desarrollo del lenguaje es la asignación de palabras a los objetos y la adquisición de un vocabulario. Es algo que nos es muy difícil cuando aprendemos un idioma extranjero en la escuela o en clases para adultos, pero que resulta mucho más fácil si pasamos una temporada en el extranjero y, por ejemplo, tenemos que ir a comprar y preguntar cómo se llama aquello que vemos y cogemos. Del mismo modo, el impulso innato que el niño siente por aprender la naturaleza y la forma de comportarse de los objetos que le rodean es un elemento clave de su adquisición del lenguaje.

A medida que mejora su movilidad, tiene cada vez mayor posibilidad de coger y manipular una serie de objetos. La observación de los niños durante sesiones de juego heurístico (véase el Capítulo VIII) demuestra claramente cómo la experiencia sensorial directa les permite adquirir un conocimiento preciso de los objetos. Por ejemplo, un niño coge un trozo de cadena, la pone en un bote, la saca de nuevo, y repite la acción una y otra vez sin que disminuyan la concentración ni el placer. La acción autodirigida, con los sentimientos y las sensaciones físicas que la acompañan, significa que las palabras "bote" y "cadena" acaban por identifi-carse con el significado que esta experiencia les aporta. Primero, el niño necesita tener contacto directo con los objetos mientras juega, y sólo después la palabra asignada al objeto adquirirá su significado. Este proceso le permite convertir el vocabulario que adquiere con rapidez en una herramienta del lenguaje en el contexto de su aprendizaje general y de sus relaciones.

Música y canciones infantiles

Los niños reaccionan ante la música desde que son muy pequeños; de hecho, el famoso maestro de violín japonés Shinichi Suzuki propone que se les interprete a Bach y a Vivaldi cuando están aún en el seno materno. Durante su primer año, los bebés responden a la música con risas, gorjeos y balbuceos musicales, muy distintos de los balbuceos lingüísticos. MOOG (1976), en su investigación sobre las preferencias musicales de los niños, averiguó que cuando son muy pequeños parece que lo que más les gusta es la música instrumental sencilla, pero en el primer año y el segundo la mayoría prefieren música con

palabras.

A esta edad, lo que más divierte a los niños es escuchar canciones infantiles familiares interpretadas una y otra vez. A veces se les oye que intentan seguirlas, y les encanta colocar palabras que falten. Aunque les gusta la repetición, es bueno introducirles de vez en cuando en nuevas canciones y letras. En las escuelas infantiles suele oírse una variedad limitada de canciones infantiles, sobre todo las que se reproducen en los libros ilustrados más conocidos. Existen cientos de melodías, canciones infantiles y de las que se cantan haciendo gestos, tradicio-nalmente dirigidas a los niños (véase, por ejemplo, el *Oxford Nursery Rhyme Book*, de Iona y Peter OPIE). Las escuelas infantiles podrían hacer su aportación en la recuperación de algunas de ellas y en enseñárselas a los padres.

No es necesario que las educadoras tengan "buena" voz para que los niños disfruten cuando les cantan. Si se usan cintas, deben seleccionarlas con mucho cuidado, y conviene seguir el consejo del asesor de música del ayuntamiento o de algún músico local. Muchas grabaciones comerciales esencialmente pensadas para niños son de baja calidad, con acompañamientos inadecuados y en las que suelen actuar también voces adultas inapropiadas.

En realidad es mucho mejor enseñar a los niños que cantar puede ser algo espontáneo e informal; les gusta que se compongan canciones relacionadas con ellos y con lo que hacen todos los días. Es algo que la persona clave puede hacer con regularidad en su grupo pequeño, o mientras atiende el aseo físico del niño, sea empleando una fórmula ("David lleva una camisa azul", "Así nos lavamos las manos") o de forma completamente libre.

En el grupo, la educadora también puede ayudar a los niños a que escuchen diferentes sonidos suaves y cortos, para ir formando la experiencia del sonido que ya habrán tenido con algunos objetos del "Cesto del tesoro" y en el juego heurístico. Si sabe tocar la guitarra o la flauta dulce, los niños disfrutarán con piezas breves y, bien vigilados, pueden pulsar las cuerdas de la guitarra o soplar en la flauta para ver cómo se produce el sonido.

Algunos niños de esa edad se sientan para escuchar atentamente una pieza de música durante un buen rato y, a menudo, quieren oírla una y otra vez. A otros la atención les dura sólo algunos segundos, y a pesar de ello disfrutan moviéndose y "bailando", aunque lo normal es que no sigan mucho el ritmo. Si alguna

educadora tiene interés especial por la música, puede empezar a grabar en una cinta una colección de distintas piezas para utilizarlas en la escuela infantil. Existen diversas grabaciones donde escoger, incluida toda la música no occidental y la música europea medieval, del Renacimiento, clásica y contemporánea.

Libros y cuentos

A los niños les encanta escuchar cuentos mucho antes de ser capaces de entender todo su significado. Hacia los 2 años, se pasan bastante tiempo mirando libros. Hasta que comprendan la idea de girar las páginas sin rasgar el papel, necesitarán que sean irrompibles, de cartón, no de tela, o hechos especialmente para ellos, como se explica seguidamente.

Durante este año, los niños pasan de identificar un objeto común, por ejemplo una naranja, a señalarla y aprender del adulto su nombre. Este hecho de establecer relaciones entre la realidad tangible y la abstracción de una fotografía en color es un proceso cognitivo complejo. Para que sean útiles, las imágenes de los libros que contienen fotografías deben ser bastante realistas, sin distorsiones de color ni de forma.

Cómo hacer libros irrompibles de fotografías

Cojamos un álbum de cubierta dura y bolsas de plástico interiores (los que utilizan los representantes como muestrario son los ideales). Cortamos trozos de cartulina de diferentes colores con el tamaño de la bolsa, y sobre ellos montamos fotografías de objetos identificables de los que rodean al niño en su vida cotidiana: frutas, flores, animales domésticos, vasos, platos. Las fotografías se pueden recortar de catálogos o revistas, procurando que el color predominante se corresponda con el del fondo de la cartulina. En cada bolsa colocamos dos hojas, ado-sadas, y podemos cambiar o agrupar fácilmente las fotografías en categorías para niños mayores. Los niños seguirán disfrutando de estos libros durante su tercer año, y con un poco de cuidado se conservarán muchos años.

Harry, de 16 meses, estuvo pasando las páginas de uno de estos libros fijándose con toda su atención en una fotografía de un plato de galletas recubiertas de chocolate. Después de observarla durante un momento, bajó la cabeza y lamió la página. Dijo una palabra: “aeta”.

Existe la tendencia de poner en saco aparte el tema del desarrollo del lenguaje, lo que parece sugerir que puede suceder independientemente de todas las otras cosas que ocurren en la vida de un niño. Se olvida algo fundamental: que el lenguaje es un instrumento para relacionarse. Cuando establecemos una buena relación con alguien, la conversación fluye, mientras que con otras personas no

sabemos qué decir. En este sentido, los niños pequeños no son diferentes de nosotros. Si intentamos hablar con una persona que no deja de vigilarnos y que indudablemente demuestra que sólo nos presta cierta atención, nos enfadamos y nos sentimos decepcionados. A una educadora, en medio de las distracciones y las exigencias que comporta un grupo de niños, le puede resultar difícil prestar toda su atención a un niño que vacilante intenta expresarse, pero es algo fundamental si pretendemos ayudarle a que consiga dominar el lenguaje.

El aseo corporal

El aseo corporal de un niño que tiene entre 1 y 2 años ocupará aún buena parte del día. Es muy frecuente que se contemple este trabajo como algo rutinario, que puede asumir indistintamente cualquier educadora que esté disponible.

Esto puede conducir a ese trato insensible y despersonalizado de los niños que describe Trudy MARSHALL en el estudio al que nos hemos referido (1982).

En realidad, el cuidado físico puede brindar las mejores oportunidades de todo el ajetreado día para la comunicación personal y el juego espontáneo entre el niño y el adulto. Para el desarrollo del lenguaje es especialmente importante que en la medida de lo posible sea la persona clave quien se ocupe del aseo corporal del niño, de manera que pueda aprender a responder a sus señales y a sus preferencias de la misma forma que lo hacen los padres sensibles. Todas las educadoras deben comprender la razón de esta norma si se quiere que funcione.

El control de esfínteres

Hubo una época en que se creía que la forma adecuada de que los niños aprendieran a controlar sus necesidades físicas consistía en sentarles en un orinal desde que tenían pocas semanas. En este ritual se empleaba gran cantidad de tiempo y de energía, y muchas madres se sentían orgullosas y satisfechas de que su bebé ya "lo hacía solo" a los 6 meses. Es verdad que se podía tener un éxito temporal, pero solía quebrarse más tarde para consternación de todos. Los consiguientes sentimientos de decepción, y desde luego de enfado, que este fracaso en la educación en el aseo producía en los padres se reflejaba claramente en los niños que se atendían en los consultorios de orientación infantil.

Hasta hace poco tiempo, esta práctica era general en las escuelas infantiles, donde a los niños, en cuanto sabían estar sentados, se les colocaba en los orinales en el cuarto de baño y ahí se les tenía, en algunos casos durante un tiempo considerable, hasta que "hicieran algo". En esta situación, los niños algunas veces aliviaban su aburrida extrañeza iniciando el juego de arrastrarse con los orinales, para diversión de los demás y exasperación de las educadoras.

La idea que hoy tenemos se asienta en un mejor conocimiento del desarrollo del sistema nervioso, de la progresiva capacidad del niño de controlar y liberar los músculos, y de cómo nuestras funciones corporales están relacionadas con

nuestros estados emocionales. (Es posible que el cambio de actitud tenga algo que ver también con el descubrimiento de los pañales desechables y de fabricación masiva.)

Cuando hay que abordar la educación en el aseo corporal, probablemente hacia el final de los 2 años, el factor importante es la relación que tenga el niño con la persona que solicite su colaboración. Si no, ¿por qué iba a cambiar su antigua experiencia satisfactoria de evacuar en el pañal cuando él quería? El niño confía en la persona adulta, aunque puede dejarle perplejo que ésta, ante las heces que ha dejado en el orinal, diga "buen chico", y sin embargo lo limpie inmediatamente como si se tratara de algo que debe eliminarse cuanto antes.

Cuando la educación en el aseo corporal se haya iniciado en casa, es muy importante que exista una armonía entre el sistema que se siga allí y en la escuela infantil. De no hacerlo así, el niño, que debe ya adquirir el dominio de un proceso complejo, se sentirá confuso. La persona clave tiene la responsabilidad de comprobar, mediante su contacto con los padres, que no se han creado tensiones al niño. Esto destaca aún más la importancia de que la persona clave sea la responsable de su grupo pequeño a la hora del baño antes del almuerzo.

La independencia en la fase de transición

Mientras el niño está aprendiendo a pedir y a usar el orinal, habrá aún momentos del día en que llevará pañal, por ejemplo cuando se disponga a dormir.

Muchas veces, la educadora debe colocarle en la mesa para cambiar, sobre todo cuando necesita que le laven y le sequen antes de ponerle un pañal nuevo. Es posible que los niños, para afirmar su legítima independencia, se opongan, para poner a prueba la paciencia de la persona mayor.

Como apuntábamos antes, una manera de abordar estas incidencias de todos los días es disponer de un taburete con un par de escalones pequeños y animar al niño a que, con ayuda, trepe hasta alcanzar la mesa. De esta manera se evitan tanto la tensión como el dolor de espalda. Demostramos al niño que respetamos la responsabilidad que tiene de su propio cuerpo, y que no pretendemos someterle a nuestro poder físico superior.

Hay veces en que el niño se niega a sentarse en el orinal, lo cual le puede parecer al adulto un acto de hostilidad. Sin embargo, cuando se trata de algo para

lo que el niño disponga de su propio control corporal, no hay forma de que el adulto pueda “ganar”, y lo sensato es aceptarlo dignamente. Si un niño rechaza sistemáticamente el orinal tal vez sea su forma de responder a una educación en el aseo excesivamente severa que recibe en casa, y si el problema persiste, hay que hablarlo con los padres.

Si reflexionamos, pueden verse relaciones con las actitudes que deseamos que los niños desarrollen hacia sus propios cuerpos, si en años venideros deben defenderse de los riesgos de abusos sexuales por parte de adultos conocidos.

Lavarse y arreglarse

Lavarse la cara, secarse las manos y los primeros intentos de cepillarse los dientes, todo forma parte del cuidado corporal básico que contribuye a que nos encontremos a gusto. Bastará recordar cuán distintos nos sentimos los adultos, después de un día agotador, cuando podemos tomar un baño o una ducha. El placer inequívoco que se refleja en la cara del niño durante una sesión de baño sin prisas, mientras su persona clave le peina o cepilla el pelo con delicadeza, le ayuda a lavarse, y le dice lo guapo que está, destaca el valor que tiene este cuidado minucioso.

Una educadora clave puede hacer estas cosas con su grupo pequeño de una forma que resultaría imposible si tuviera que hacerlo con un gran número de niños, como si se tratara de una "línea de montaje". Sabemos por experiencia cuánto nos molesta y el sentimiento de degradación que nos produce el grito de

"el siguiente, por favor", cuando esperamos nuestro turno en el departamento de pacientes externos del hospital. Recordar nuestras propias experiencias de trato despersonalizado en cuestiones de atención corporal nos puede hacer más sensibles ante la forma de organizar la hora del baño para los niños pequeños.

Nuestra imagen corporal es algo precioso y enteramente personal para cada uno de nosotros, y nuestra propia actitud está estrechamente unida a las primeras experiencias cuando estábamos en manos de personas adultas.

Actitudes hacia la limpieza

Del mismo modo que ha cambiado la idea predominante sobre la educación en el aseo, también han variado las ideas sobre la edad en que es razonable ofrecer a los niños materiales "que ensucian". Es importante comprender el pensamiento que subyace en este cambio de costumbres. En el proceso de formación en el aseo pedimos al niño que renuncie al placer de coger su propio producto corporal, pero le ofrecemos alternativas. La energía que se dirige hacia un interés inmediato y primitivo se traslada a una actividad creativa con materiales como la arcilla, el agua, la masa, la arena y la pintura con las manos.

El niño que ha recibido una severa educación en el aseo o en cuya casa se insiste en tener en todo momento las manos y la ropa limpias, puede mostrarse remiso y receloso ante el juego con materiales que pueden considerarse sucios o que manchan. Hay que respetar escrupulosamente este sentimiento, pero la persona clave tiene la responsabilidad de comentarlo con los padres, y conseguir que le apoyen y estén de acuerdo en que (con la vigilancia adecuada y con ropa de protección) el niño pueda jugar con estas cosas.

Hay personas a quienes, de mayores, les resulta muy desagradable, cuando no imposible, tener que hacer cosas como limpiar el pescado, plantar semillas en el fango, limpiar una conejera, o trabajar con arcilla o cartón piedra. Tal vez esta fuerte aversión tenga sus raíces en una negación demasiado estricta durante la infancia de que estas cosas pueden ser no sólo legítimas, sino, a su manera, agradables y creativas.

Limpiarse la nariz

Un detalle del aseo corporal, al que pocas veces se alude pero que merece la pena hacerlo, es cómo realizamos el trabajo inacabable de limpiar la nariz de los niños cuando aún no saben hacerlo solos. Sobre todo en zonas en que las familias viven en casas o pisos húmedos y con un sistema de calefacción inadecuado, algunos niños padecen catarros casi permanentes durante el invierno, que les pueden producir muchas molestias para respirar y afectarles también el oído. Uno de los inconvenientes que tiene agrupar a los niños pequeños es la gran incidencia de los contagios de problemas respiratorios, y debemos esforzarnos por redu-cirlos.

Recordaremos seguramente cuando éramos niños y las personas mayores nos limpiaban bruscamente la nariz, muchas veces sin pararse a observar que esa delicada piel estaba reseca. En la escuela infantil, donde el número de niños multiplica el problema, es fácil que se descuide la delicadeza y el respeto que requiere este aspecto de la atención infantil. De todas las formas de cuidado corporal que ofrecemos a un niño pequeño, probablemente sea ésta la que más cueste realizar con sensibilidad, y por la que algunas educadoras sienten un rechazo explícito.

Un paso hacia la autonomía en el aseo es que los niños aprendan a sonarse.

No es fácil dominar esta compleja habilidad porque el niño debe comprender la idea de resoplar, lo contrario de inhalar, para después descubrir la relación entre el pañuelo, de tela o de papel, y el control de los pequeños músculos de la nariz para que sepa responder cuando le decimos “suena”. Necesitará ver cómo lo hacemos nosotros para comprender y después poner en práctica el proceso que ello conlleva. Es la persona clave del niño quien debe encontrar el momento de enseñarle esta habilidad.

Una segunda medida práctica es pensar un poco en la eliminación de los pañuelos de papel usados. Por ejemplo, cuando estamos sentados en un rincón con un grupo pequeño, inmersos en alguna actividad, o a las horas de la comida, dispuestos alrededor de la mesa, suele haber una caja de pañuelos de papel en alguna repisa cercana. Pero ¿qué ocurre con los usados? Una posibilidad es pedir al niño al que acabamos de limpiar la nariz que vaya a echar el pañuelo al cubo, o

hacerlo nosotros para distraer menos al grupo. Muchas veces hemos observado que la educadora se guardaba el pañuelo sucio en el bolsillo o lo em-butía en el interior del rollo del papel higiénico, que es lo que se suele emplear por razones de economía.

En este punto hay que hacer dos observaciones. En primer lugar, debemos tener en cuenta que hay una corriente de opinión, asociada en parte, aunque no exclusivamente, a la teoría del psicoanálisis, según la cual emplear papel higiénico para limpiar la nariz provoca una confusión en la mente del niño pequeño que se encuentra en la fase de desarrollar la comprensión de los diversos procesos corporales. El papel higiénico debe guardarse en el cuarto de baño y darle el uso que le es propio, no el de limpiar la nariz. La otra observación se refiere a la reducción del riesgo de contagios. El principio de que debe evitarse al grupo la molestia que le causaría levantarse y sentarse constantemente para deshacerse de los pañuelos usados es bueno sin duda, pero la solución no consiste en guardarlos en el bolsillo, donde el calor corporal favorece la multiplicación de los baci-los. Sugerimos una solución práctica para este problema.

Cojamos dos botes de buen tamaño (por ejemplo, los que suelen contener conservas). Nos aseguraremos de que no haya bordes afilados, y los lavare-mos y secaremos bien. Los unimos con unas pinzas de tender la ropa. En un bote ponemos los pañuelos limpios, y en el otro colocamos una bolsa de plástico pequeña. En este segundo bote pondremos los pañuelos usados, y cuando la bolsa esté llena, la podremos sacar fácilmente y la tiraremos. Ni siquiera será necesario que lavemos este bote, ya que no habrá estado en contacto con los pañuelos. En cada una de las aulas debe haber un número suficiente (pongamos cinco o seis) de estos cubos de basura portátiles, colocados en el alféizar o la repisa de las ventanas, debajo de la mesa durante las comidas, o junto a la persona adulta cuando esté sentada con un grupo contándoles algún cuento. A la hora de las actividades al aire libre se pueden sacar sin problemas al jardín.

La persona clave con su grupo pequeño puede iniciar el juego de aprender a resoplar, y explicar exactamente a los niños para qué sirven los botes. No tendrán ninguna dificultad para comprender lo que propone. De este modo, limpiarse la nariz puede resultar un verdadero ejercicio de educación en el cuidado de uno mismo, en vez de una repetición aburrida.

Juguetes para niños de 1 a 2 años

El segundo año abarca un período de desarrollo muy rápido. Al comienzo del año, el bebé que ya se desplaza todavía encuentra satisfacción en la exploración de texturas y formas con la boca y la mano y con los sencillos juguetes descritos en el Capítulo V. A la edad de 2 años algunos niños ya participarán en los tipos de juegos descritos en el Capítulo II y comenzarán a usar materiales más estructurados. A continuación indicamos algunos elementos para juego diseñados para ayudar a niños de 2 años a practicar sus destrezas físicas y manipulativas.

1. N *Tobogán*

N**1.** Una estructura de madera sencilla con tres peldaños de poca altura por los que se accede a una plataforma que desemboca, por el otro lado, en un tobogán. Barandillas bajas para apoyarse en ambos lados.

2. N *Cajón de juegos*

N**1.** Un cajón cuadrado sólido, de unos 60 cm2, con un agujero grande en una de las caras por el que se pueda entrar y salir gateando. Se puede colocar una cortina que cubra el agujero, con lo que se puede jugar a "esconderse y encontrarse".

3. N *Cajas apiladas*

N**3.** Una caja de madera fuerte, con otras dos cajas más pequeñas en su interior. Las medidas de la mayor deben ser 28 × 43 × 28 cm —que la altura no impida que el niño pueda entrar en ella sin ayuda. La más pequeña se puede llenar con maderas de construcción. Probablemente es el elemento más versátil del equipo de juegos, y sin duda se empleará mucho con niños mayores de 2 años. Merece la pena tener dos o tres, si es posible.

N**3.** Entre los usos que se pueden dar a estas cajas están los siguientes: entrar, sentarse en su interior, salir, empujarlas, apoyarse en ellas cuando se dan los primeros pasos (lo que significa que deben pesar lo suficiente para que no vuelquen cuando el niño se apoye en ellas). En la caja mayor se puede sujetar una cuerda para que el adulto la pueda arrastrar y pasear al niño.

N**3.** Colocadas una a continuación de la otra forman un tren, y de lado, un

"escondite". Si se colocan bocabajo, sirven para sentarse, para trepar y (con la ayuda de los mayores) para saltar desde ellas. Puestas en fila, pueden ser piedras para cruzar el río, para practicar el equilibrio y pequeñas experiencias de afrontar

riesgos.

N**3.** En cada una de las esquinas inferiores de las cajas hay que pegar un fieltro pequeño, para que se puedan arrastrar; no hay que ponerles ruedas, porque al niño le sería difícil controlar la caja en medio del grupo.

4.N *Ladrillo hueco*

N**3.** El mejor material para hacerlos es la madera contrachapada, en dos tamaños: 18 × 10 × 7'5 cm y 23 × 18 × 7'5 cm, y se pueden barnizar o pintar con pintura no tóxica. Como son relativamente ligeros el niño puede construir una torre que, si se derrumba, no le hará daño.

5. N *Tacatá*

N**3.** Debe ser del tipo carrito, descrito en el Capítulo V: una caja baja de madera, con un asa de metal a la altura del hombro del niño para que se pueda empujar fácilmente. Debe ser sólido, para que no vuelque cuando el niño se apoye en el asa, y las ruedas deben moverse despacio para que los niños no se atropellen. Se necesitará más de uno cuando en el grupo haya varios niños que empiecen a andar.

6. N *Buzón grande y sencillo*

N**3.** Los buzones que se venden, que generalmente están fabricados con plástico endeble y de colores chillones, son demasiado complicados para que los niños pequeños puedan usarlos satisfactoriamente. Vale la pena hacer uno bien diseñado con madera pulimentada. Las medidas serán 18 × 18 × 28 cm, y debe tener tres aberturas en la cara superior: un agujero redondo, otro cuadrado y una ranura. En la parte inferior de una de las caras, puede haber también un agujero de 10 cm de diámetro. Se necesitan cubos, cilindros y rectángulos de madera, seis de cada uno como mínimo, para meter por las distintas aberturas, y se guardarán en su correspondiente cesto o bote, para que los niños los puedan coger fácilmente cuando quieran jugar con el buzón. Como observamos en la forma en que se desarrolla una sesión de juego heurístico, incluso los niños pequeños aprenden con rapidez cómo funcionan este tipo de juegos, y disfrutan con ellos. Como es lógico, tratarán de introducir objetos de formas no coincidentes, y hay que dejarles que descubran por sí mismos qué pasa y qué no pasa por los agujeros.

Resumen

Durante el segundo año de vida, el crecimiento del niño sigue diversas líneas de desarrollo. Se dirige hacia la independencia en la movilidad, la habilidad de manipulación, comer solo, el cuidado corporal, y adquiere la habilidad de comunicarse con palabras. Para que este proceso se desarrolle normalmente, es fundamental el papel que desempeña la persona clave, en estrecha relación con la familia del niño. Una gestión cuidadosa del medio físico puede reducir los conflictos y posibilitar que las educadoras sean un modelo de compromiso y de negociación que demuestra respeto por la individualidad del niño.

En este período ocurre la transición de que sean otras personas quienes se ocupen del cuidado de su cuerpo, lo que constituye una parte tan importante de su experiencia diaria, a ser él mismo quien lo haga, lo cual empieza a ini-ciarse en el segundo año de vida. Es un momento de avance rápido hacia la independencia en todos los aspectos de la vida, aunque la habilidad física que tiene el niño de alejarse de las personas mayores que le cuidan le supone también la dualidad de necesitar de ellos. Experimenta un cambio en sus relaciones, a medida que pasa a ser él quien controla una mayor parte de su vida. El progresivo desarrollo del sentimiento de sí mismo encuentra clara expresión cuando surgen las palabras "yo" y "mío" y son de uso diario. Junto a ello, aparece una necesidad acuciante de explorar y experimentar con cualquier objeto que caiga en las manos.

CAPÍTULO VIII

El juego heurístico con objetos

No puede existir trabajo eficaz ni satisfactorio sin juego; no puede existir pensamiento sólido ni saludable sin juego.

Charles DICKENS, 1854.

En este capítulo describimos un nuevo enfoque del aprendizaje de las niñasi* en su segundo año de vida, que Elinor GOLDSCHMIED ha desarrollado y puesto en práctica en colaboración con educadoras de Inglaterra, Escocia, Italia y España. Este enfoque no es sólo una parte de un entorno rico en general que desearíamos ofrecer a las niñas de esta edad, sino un componente especial de las actividades del día que se debe organizar de una forma determinada para que tenga la máxima efectividad. Por esta razón aplicamos aquí los términos poco

familiares de “juego heurístico con objetos” para denominarlo. En palabras más sencillas, consiste en ofrecer a un grupo de niñas, durante un período de tiempo determinado y en un entorno controlado, una gran cantidad de objetos y de recipientes de diversos tipos para que jueguen libremente con ellos sin que intervengan los adultos. En primer lugar consideramos los principios en que se asienta, después las disposiciones prácticas, y cerramos el capítulo con una lista de sugerencias de objetos y materiales.

El aprendizaje mediante la exploración y el descubrimiento

El *Oxford Dictionary* define el aprendizaje heurístico como “un sistema de educación en el que al alumno se le enseña a descubrir por sí mismo las cosas”.

Ha sido una corriente que ha dominado en la educación primaria inglesa durante muchos años (aunque en este momento es objeto de duras críticas). Hasta hoy

*nDe acuerdo con las indicaciones de las autoras (véase pág. 18 de esta misma obra) en este capítulo se utiliza “niña” y “niñas” para referirse a ambos géneros. Esta misma pauta se sigue en los capítulos pares de este libro. *(N. del R.)*

se ha reflexionado poco sobre cómo se puede extender este principio a la educación que se aplica a las niñas más pequeñas. Empleamos la denominación “juego heurístico” porque queremos destacar la gran importancia de este tipo de actividad exploradora espontánea, y darle la relevancia y dignidad que merece.

El factor básico del desarrollo de las habilidades de la niña en su segundo año de vida es su progresiva movilidad. Esta destreza recién adquirida se practica sin cesar durante todo el día mientras permanece despierta, y a menudo esta pasión por ir de un lado a otro es la que provoca ansiedad en las personas adultas y hace que repriman a la niña y le limiten las oportunidades de aprendizaje. Si la familia vive en una casa humilde, la niña inquieta puede pasarse la mayor parte del día amarra-da en la sillita de paseo o confinada en el parque. Incluso en el caso de viviendas en buenas condiciones, pocas personas están preparadas para rediseñar por completo el espacio donde viven para que se acomode a las necesidades de una niña pequeña. Cuántas veces al día tenemos que decir “No, no lo toques” cuando quieren agarrar y manejar nuestras cosas más preciosas y peligrosas (para ellas). La necesidad de emplear la coordinación entre ojos, manos y objeto, cada vez más precisa, combinada con una viva curiosidad, se

convierte en motivo de conflicto.

Se dice a menudo que la concentración que se observa en las niñas cuando permanecen sentadas junto al "Cesto del tesoro" se pierde cuando ya saben desplazarse. El comentario habitual de las educadoras es que las niñas de entre 1

y 2 años "van de una cosa a otra", que el material de juego de que disponen no retiene su atención más que algunos minutos. No les interesan los rompecabezas ni colocar piezas en los agujeros "correspondientes", y lo habitual es que los tiren al suelo. En realidad, la niña nos está diciendo: "Antes quiero hacer otras cosas".

Los juegos en los que hay una respuesta "correcta", determinada por los adultos, no pueden satisfacer su grado de competencia.

En el segundo año de vida, las niñas sienten una necesidad imperiosa de explorar y descubrir por ellas mismas cómo se comportan las cosas en el espacio cuando las manipulan. Necesitan una amplia variedad de objetos con los que puedan realizar estos experimentos, objetos que sean siempre nuevos e interesantes, y que desde luego no se pueden comprar por catálogo.

Cuando se observa a estas niñas nos viene a la memoria la antigua historia de Arquímedes en el baño. Cuando descubrió la ley del desplazamiento del agua debido al volumen de su cuerpo, se dice que salió del baño gritando jubiloso:

"¡Eureka! ¡Lo he descubierto!" El término griego "eurisko" del que deriva el adjeti-vo "heurístico" significa "sirve para descubrir o alcanzar el conocimiento de". Esto es exactamente lo que las niñas hacen por voluntad propia, sin que ningún adulto les oriente, siempre y cuando dispongan de los materiales con los que puedan realizar su exploración. No sólo no pierden la capacidad de concentrarse, sino que se demuestra claramente que, dadas las condiciones y el material adecuado, la niña de esta edad puede desarrollar la concentración de una forma nueva.

El juego heurístico en acción

El juego heurístico es un enfoque y no una receta. No hay una forma correcta de realizarlo, y las personas que trabajan en diferentes sitios tendrán sus propias ideas y reunirán sus propios materiales. En realidad, uno de los grandes méritos de este sistema es que libera la creatividad de los adultos y hace que el trabajo de cuidar a las niñas sea más estimulante. Sin embargo, el consejo práctico que se ofrece en este capítulo se basa en la experiencia de muchos años en diferentes

países y en observaciones minuciosas de un gran número de niñas, a muchas de las cuales se les ha filmado en vídeo y han sido objeto de meticulosos análisis.

A continuación ofrecemos algunas descripciones breves de niños y niñas que realizan juegos heurísticos en grupos de ocho, más o menos. Son niñas de cuatro na cionalidades, pero es evidente que no existen diferencias en su forma de usar el material.

—nSusan (13 meses), sentada junto a un bote grande. Cogió un trozo de cadena fina, la balanceó, observando el movimiento, la sostuvo hasta que se detuvo prácticamente, y la puso en el bote con un movimiento preciso de los dedos. Después dio la vuelta al bote y sacó la cadena. Repitió la secuencia de acciones tres veces con una concentración absoluta.

—nAntonio (14 meses), en cuclillas entre dos cubos pequeños, uno lleno de tapones de corcho y el otro vacío. Con movimientos rápidos y precisos de la mano, pasaba los corchos, de uno en uno, al cubo vacío. Entre los corchos normales había dos de champán, más grandes y con una cubierta brillante, y un tapón de botella de salsa con la parte superior de plástico.

Al encontrar el tapón de champán, lo miró con atención, lo apartó, y siguió pasando el resto de los corchos. Cuando se encontró con el segundo tapón de champán y después con el que tenía la parte superior de color rojo, los descartó sin dudarlo, con lo que demostraba que se estaba desarrollando su capacidad de discernir y establecer categorías. Cuando el segundo cubo estuvo lleno, le dio la vuelta y vació todos los tapones en el suelo.

—nMiguel (15 meses), sosteniendo un bote pequeño y poco profundo, introdujo en él una pelota de pimpón y lo agitó con movimientos circulares, mientras observaba atentamente cómo giraba la pelota. Aumentó la velocidad del movimiento circular y la pelota se salió del bote. La recuperó y repitió el proceso.

—nNoel (16 meses), de pie, sosteniendo un rulo para el pelo grande de color rojo, cogió del suelo otro más pequeño de color amarillo y lo introdujo en el rojo. Repitió esta acción con evidente placer, mirando fijamente los objetos que tenía en las manos. Después observó a su alrededor y escogió otro rulo rojo del mismo diámetro que el que tenía. Intentó pasar el segundo rulo rojo a través del primero. Se detuvo y los apretó uno contra el otro, intentando ensartarlos. Al no poder hacerlo, soltó el segundo rulo rojo y miró alrededor, recogió un rulo más

pequeño amarillo y lo pasó por el rojo original. Repitió esta acción tres veces, y después, con un aire de satisfacción, soltó ambos rulos y se fue a otro sitio.

—*nJacqueline (17 meses)*, sentada con las piernas juntas cerca de una co -

lección de cintas de diferentes colores y texturas (raso, terciopelo, punti-lla). Se decidió por un trozo de cinta roja, la extendió entre los dos tobillos y después cogió un trozo de cadena fina y la extendió por sus piernas, a unos cinco centímetros de la cinta y en paralelo con ella. Cogió una cinta amarilla y la colocó paralela a la cadena, y fue repitiendo el proceso has-

—*n* ta que la serie de cintas y cadenas alternas le llegó justo encima de la rodilla. Miró con atención lo que había hecho y se sonrió.

—*nClemente (17 meses)*, sentado en el suelo con las piernas separadas, cogió un bote de base ancha, lo puso bocabajo y colocó encima otro bote un poco más pequeño, bocabajo también. En esta "torre" puso un rulo del pelo. Al girarse para observar a otro niño que estaba cerca, tocó sin querer la torre de botes y el rulo se cayó. Clemente lo recogió y lo devolvió a su sitio en la torre. Lo observó con detenimiento y con la mano derecha dio un golpecito muy suave al bote de arriba. El rulo se tambaleó pero no se cayó. Dio otro golpe un poco más fuerte con el mismo resultado, y después otro más fuerte aún, con el que hizo que el rulo se cayera. Colocó el rulo en su sitio y repitió el proceso.

—*nJanet (19 meses)* se sentó en el suelo junto a una educadora, sosteniendo una caja plana con tapa. Cogió cuatro tapones de corcho, uno después de otro, y los colocó en fila para llenar una parte de la caja. Cogió otro corcho e intentó hacer una segunda fila debajo de la primera. No había espacio suficiente, así que colocó de lado dos de los tapones y dejó un trozo de la caja vacío. Miró a su alrededor, cogió una tira de cadena corta, la sostuvo hasta que dejó de oscilar y con suavidad la introdujo en ese espacio. Después cerró la caja con la tapa y se giró sonriente hacia la educadora. Ésta le devolvió la sonrisa sin hacer ningún comentario.

Estas observaciones ilustran algunos puntos importantes: **1.** NLos niños y niñas citados hacían su propia selección espontánea entre una amplia variedad de materiales (descritos más adelante). Trabajaban con un objetivo y concentrados. Su energía física y su habilidad manipu-ladora en desarrollo eran una parte esencial de la actividad, que les resultaba satisfactoria y placentera.

Esto llevaba a una práctica constante y a la adquisición de mayor competencia.

2. NEn el proceso de exploración del material no se plantea la cuestión de la manera correcta o incorrecta de usarlo. Mientras manejan el objeto, los niños y niñas observan directamente lo que hace y lo que no hace. Todo lo que emprenden tiene éxito; el único fracaso en realizar una acción propuesta se produce cuando el propio material hace que los esfuerzos infantiles resulten inútiles; como en el ejemplo de Noel, que descubrió que dos rulos del mismo diámetro no podían ensartarse uno en el otro.

3. NEste elemento del éxito garantizado supone para el niño una experiencia muy diferente a la que le proporcionan muchos de los materiales de juego

"educativos" que suelen darse a los niños de esta edad, que tienen un resultado predeterminado por el diseño dado por el fabricante adulto. Esto no quiere decir que los materiales de este tipo carezcan de valor, pero tienen una función distinta, apropiada para una fase de desarrollo posterior a la que aquí nos ocupa.

4. NLos niños enfrascados en sus propios descubrimientos no riñen con otros del grupo, debido en gran medida a que hay tanto material disponible, que nadie les pide que lo compartan, una actitud prematura para esta edad. La experiencia habitual de las educadoras suele ser la opuesta, y tienen que **4.** Nintervenir frecuentemente a lo largo del día para mantener la paz entre los niños que no saben hablar aún ni tienen la habilidad de la negociación.

Durante las sesiones de juego heurístico se ha observado además que los niños, cuando se aproximan a los 2 años, empiezan a participar en intercambios que exigen cooperación con los demás, que surgen de la exploración del material que ellos iniciaron originariamente.

Las descripciones de las actividades de los niños que dimos anteriormente ilustran cómo éstos sacan y meten objetos, llenan y vacían recipientes. De entre la gran cantidad de elementos disponibles, seleccionan, distinguen y comparan, los colocan en serie, los introducen y apilan, los hacen rodar y los equilibran, con concentración, con una capacidad de manipulación en desarrollo y una satisfacción evidente.

Es verdad que todo esto ocurre espontáneamente en el proceso del juego con cualquier cosa que esté disponible, pero generalmente se produce a pesar de los

adultos, y no gracias a ellos. Estas conductas surgen de la actividad corporal en proceso de desarrollo de la niña, siempre y cuando el entorno las facilite. La diferencia está en el reconocimiento de que debemos crear espacio y tiempo específicos para este tipo de juego, aceptando que las niñas de entre 1 y 2 años tienen unas necesidades educativas propias, como las tienen las niñas de 4 años.

Además del placer evidente que las niñas encuentran en los materiales, el juego heurístico desempeña un papel muy importante en el desarrollo de la capacidad de concentración. Esto está íntimamente unido al desarrollo cognitivo y al progreso educativo, como han demostrado los estudios de Jerome BRUNER y Kathy SYLVA (por ej. BRUNER, 1980). Se ha observado que las niñas más pequeñas que realizan juegos heurísticos lo hacen apasionadamente con un grupo de objetos durante treinta minutos o más. Una observación superficial podría indicar que se trata de una actividad aleatoria o sin objetivo alguno y, probablemente por esta razón, los adultos sienten con frecuencia la tentación de intervenir. En realidad, una observación atenta demuestra que el juego tiene su propia lógica interna. La repetición se parece mucho a la actividad de los científicos, que desarrollan sus conocimientos mediante el desarrollo del mismo experimento, una y otra vez, con muy pocas variaciones. Ocasionalmente, de observaciones accidentales se derivan grandes avances, como en el caso del descubrimiento de la penicilina por Fleming. Lo mismo ocurre con las niñas. Para ellas, una cosa lleva a otra en un agradable proceso de descubrimiento, que a la vez conduce a la práctica y el desarrollo de la habilidad (véase la Figura 8.1).

La introducción del juego heurístico en grupo

Es importante que las educadoras comprendan el propósito y las ideas en que se basa este tipo de juego, que pretende enriquecer, y no sustituir, el trabajo que ellas realizan. Para que tenga éxito, el grupo de educadoras debe compro-meterse con la idea. Esto resulta mucho más fácil si tienen ocasión de ver cómo funciona en la práctica, y lo ideal es que puedan visitar una escuela infantil en donde ya esté implantado, o si esto no es posible, observar algún vídeo de juego heurístico o conocer a personas que lo utilicen en su trabajo con niñas pequeñas.

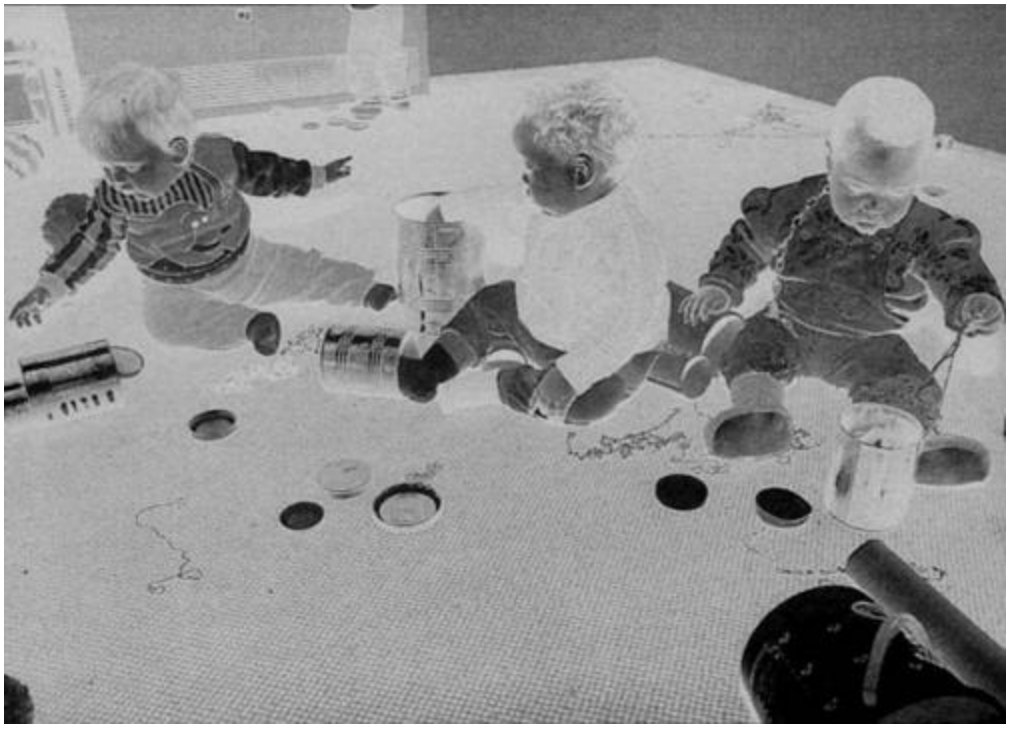


Figura 8.1.: *Juego heurístico con objetos: exploración y experimento.*

Para realizar una sesión de juego heurístico eficaz hay que disponer de tiempo y espacio, de ahí que incluso quienes no estén directamente implicados en él tal vez tengan que hacer concesiones y adaptarse a las circunstancias. Por esta razón, es fundamental que cualquiera que piense en introducir el juego heurístico en su centro debe integrar en su propósito a todo el equipo de educadoras.

Hay algunos puntos básicos sobre organización que deben observarse, si se desea que las niñas obtengan la máxima satisfacción: **1.** NLos materiales de juego: debe disponerse como mínimo de 15 variedades, cada una de ellas en una bolsa cerrada con un cordón. Quizá parezca exagerado, pero las posibilidades son muchas: un centro infantil de Barcelona, en el que se viene practicando el juego heurístico desde hace unos años, ha reunido 36 tipos de objetos diferentes. Se necesita una hilera de perchas, con el nombre del tipo de objetos correspondiente, para colgar allí las bolsas cuando no se usen.

Debe haber muchos objetos, 50 o 60 en cada bolsa, y al menos 20

recipientes para un grupo de 8 niños. Más adelante se indican materiales que se pueden ofrecer.

2. NDebe disponerse de un espacio claramente delimitado para la sesión de

juego, lo bastante amplio para que las niñas se puedan mover con libertad. La alfombra ayuda a reducir el nivel de ruido; la tranquilidad es un elemento importante de la sesión.

3. NEl resto del material de juego se debe retirar durante el período que se haya escogido para este tipo de actividad.

4. NHay que fijar un período determinado del día y reservarlo para el juego heurístico con objetos. Una hora suele ser el tiemop adecuado, porque permite sacar los materiales y recogerlos. Es importante seleccionar una hora en que estén presentes la mayor cantidad de educadoras, para que una de ellas pueda dedicar toda su atención a un grupo pequeño (8 niñas, como mucho). Si hay que cambiar a alguno de las niñas durante este rato, es mejor que lo haga otra persona.

5. NPara evitar que las niñas se amontonen, debe utilizarse todo el espacio disponible. Con este fin, el adulto que prepara la sesión distribuye por el aula o la zona de juego botes de diferentes tamaños. El número de botes que se van a necesitar depende de cuántas niñas haya en el grupo, pero nunca debe haber menos de tres botes por niña. Hemos observado que, para esta actividad, los botes van mucho mejor que los cestos o las cajas.

A continuación, la educadora selecciona un número de bolsas de objetos (pongamos 5) que combinen bien, por ejemplo, cadenas, tubos de cartón, borlas, tapas de bote y anillas de cortina. Se colocan estos artículos por separado o mezclados en montones, entre los que las niñas harán sus propias elecciones sin necesidad de que se les dirija ni estimule.

Las niñas necesitan tiempo para pensar cómo van a jugar con el material.

Como explicamos a continuación, el papel de la persona adulta es prestar atención sin interferir, y la concentración que demuestra la niña hace innecesario que se hable.

6. NA medida que las niñas se enfrascan en su exploración, van esparciendo los objetos por el suelo. Hay que reorganizarlos en silencio de vez en cuando, para que no dejen de atraer la atención.

7. NLa educadora guarda junto a su silla las bolsas vacías hasta que decide que es hora de que las niñas recojan las cosas al final de la sesión. Hay que reservar siempre tiempo suficiente, unos quince minutos, para ordenar el aula

sin prisas, de manera que sea una actividad tan divertida como la de jugar.

El papel de la persona adulta en el juego heurístico

con objetos

La educadora realiza gran parte de su trabajo al margen del juego heurístico en sí. Reúne los objetos, los cuida, se asegura de que se reparan los estropea-dos y se lavan o, si es necesario, se tiran y piensa en otros tipos de elementos interesantes. Al inicio de cada sesión, selecciona y coloca los objetos y los recipientes como se describió anteriormente. Durante la sesión, los reordena un poco y al final los recoge junto con las niñas, se colocan en las bolsas y cada una de ellas se cuelga en su percha correspondiente.

En todo lo demás, su función es fundamentalmente la de facilitadora. Permanece sentada en la silla en silencio, atenta y observando, tal vez estudiando a una niña determinada y anotando lo que hace con el material. No estimula ni sugiere, no elogia ni dirige lo que las niñas deben hacer. La única excepción en este punto es si una niña empieza a tirar las cosas y a molestar a las demás. En este caso, lo mejor es ofrecerle un recipiente y animarle a que coloque dentro las cosas.

Las niñas ayudan a recoger

Otra de las funciones de la persona mayor es controlar el tiempo, para que la sesión se pueda terminar sin prisas. Las niñas deben recoger las cosas del suelo, llevarlas a la educadora y ponerlas en sus bolsas correspondientes que ella les sostiene abiertas. Una vez colocados todos los objetos, la cuidadora puede comprobar si están en orden y eliminar cualquiera que deba sustituirse. De esta forma demuestra que cuida los juguetes, aunque se trate de objetos comunes de la casa o materiales de desecho.

Cuando la educadora decide que es la hora de empezar a recoger, un buen sistema es hacerlo en primer lugar con los recipientes. Si alguna niña sigue aún enfrascada en el juego, hay que dejarla tranquila todo el tiempo que sea posible, y las que ya hayan terminado deben participar en la recogida. Lo ideal es que los recipientes se coloquen en una repisa un poco alta encima de los colgadores, y que las niñas se los puedan dar a la educadora.

No conviene hacer una llamada general del tipo: “¿Quién me ayuda?”, porque siempre se corre el riesgo de que nos respondan: “Yo no”. Una táctica mejor es dar un objeto a alguna niña que esté cerca, por ejemplo un rulo del pelo, y con un

gesto indicarle que lo debe poner en la bolsa que está abierta. Después la educadora puede hacer unos comentarios sencillos (“hay uno aquí debajo”, “detrás de la silla”, “uno al lado de tu pie”) para señalar que todos los objetos del mismo tipo se deben colocar en esa bolsa. Cada frase se asocia directamente con una acción, de manera que incluso las niñas más pequeñas no tendrán problema en realizar el trabajo (véase la Figura 8.2). Si en la sesión hay varias personas adultas, cada una sostendrá una bolsa diferente, para que si la niña coge un objeto que no sea el solicitado, pueda dirigirse a la otra persona.

De esta forma, el suelo queda limpio y hay un sentimiento general de satisfacción por haber hecho el trabajo juntos. Incluso las niñas más pequeñas, de 12

o 13 meses, entenderán rápidamente que el adulto quiere que se recojan las cosas. Será más adelante cuando comprendan que les pide unos objetos especí-

ficos. Permitir que las niñas seleccionen y vean las diferencias y las semejanzas forma parte de la tarea de la educadora mientras dirige la recogida de los objetos.

Hay tres razones para insistir en que la persona adulta debe permanecer sentada mientras las niñas recogen las cosas. Primera, y tal vez la más importante, evita que su espalda se resienta de la tensión que le supone recoger del suelo una gran cantidad de objetos. Segunda, refuerza la norma de “limpiar sobre la marcha”, una costumbre que es de gran utilidad que las niñas, o cualquiera, aprendan. Tercera, es una forma natural de que el vocabulario en desarrollo de los niños se amplíe, a medida que identifican por su nombre cada uno de los objetos que traen para colocar en la bolsa. Además, las niñas practican la selección y la discriminación entre categorías de objetos diferentes, el primer paso en la actividad de separar, que al final conduce al concepto matemático de conjuntos.

A las personas que cuidan niñas y que se encuentran con el juego heurístico por primera vez, les es difícil aceptar el papel aparentemente pasivo del adulto, y en especial el hecho de que no se hable, si no es necesario. Pero ¿qué le diría una persona mayor a un niña absorta en el juego heurístico? No puede evitar sentir la tentación de comentar y de hacer sugerencias, con lo que inhibe el proceso de descubrimiento e interfiere la concentración de la niña. Habrá otras ocasiones

Figura 8.2: *Juego heurístico con objetos: recoger.*

durante el día en las que el adulto se sentará en el suelo junto a las niñas para conversar y abrazarles.

Es cierto que hay ocasiones en que es necesario hablar durante el juego heurístico, sobre todo durante la fase de recogida. Insistimos también en que ninguna de estas orientaciones son categóricas ni deben seguirse nunca hasta el extremo de provocar que la persona adulta se comporte de forma artificial o de rechazar acercarse a la niña. Hemos visto, por ejemplo, a una educadora joven, deseosa de seguir las normas, que ignoraba a una niña afligida que levantaba las manos llorando para que le hicieran caso. Es evidente que si una niña está apenada por la razón que sea no puede jugar y hay que consolarla. Si la aflicción es pasajera, la niña puede reanudar el juego después de unas caricias, pero si en el grupo hay una niña que está triste o indispuesta, y no puede calmarse, lo mejor es que otra persona adulta, si se cuenta con ella, la retire del grupo, ya que de lo contrario podría entristecer a todas.

Las personas que han dirigido este tipo de sesiones de juego han observado que por lo general se desarrolla un clima de concentración silenciosa. Las niñas se quedan absortas en sus exploraciones del material durante períodos de media

hora o más, sin referencia directa a las personas adultas. Como decíamos antes, pocas veces ocurren conflictos entre las niñas porque hay material abundante, en cambio se observan muchos intercambios amistosos, tanto verbales como no verbales.

La actividad resulta agradable tanto para las niñas como para las personas adultas. Para éstas puede ser un intervalo de tranquilidad en un día ajetreado, que les ofrece la oportunidad de observar a las niñas de una forma que en otras ocasiones no resulta fácil. Sin embargo, la inactividad de la cuidadora es muy engañosa, ya que su presencia silenciosa pero atenta es la que hace que todo funcione. Debe vigilar que el material esté bien esparcido y que las niñas no se amontonen de manera que se favorezcan las riñas. Las niñas también tendrán necesidades físicas que habrá que atender durante la sesión, aunque se les puede limpiar la nariz y cambiar de pañal de manera que se cause el menor alboroto y la menor interrupción posibles.

El juego heurístico en diferentes sitios

No se recomienda ofrecer una sesión de juego heurístico a las niñas todos los días, y en este punto las educadoras deben actuar según su criterio. Darle el carácter de un placer especial para las pequeñas tiene sus ventajas, y recordará a las cuidadoras la necesidad de crear un tiempo y un espacio precisos, en los que no deben ser interrumpidas por el teléfono ni por otras distracciones. Del mismo modo, subraya la necesidad de tratar el material con cuidado y respeto, mantenerlo en buenas condiciones, guardarlo en su sitio al final de cada sesión, y no dejarlo tirado por el suelo.

En las escuelas infantiles de la Administración local puede constituir una actividad especial para un grupo de edad que de otro modo suele ser olvidado. Es el equivalente a la costumbre de separar a las niñas mayores para unas actividades más estructuradas fuera de sus aulas. En los grupos de “familia”, en donde las niñas menores de 2 años a menudo tienen que disputarse la atención con las más mayores, se puede permitir que una educadora preste atención especial a un número reducido de niñas. Se puede hacer una selección de bolsas para llevarlas fácilmente a cualquier sitio tranquilo y despejado.

Para grupos más numerosos, lo mejor es que se pueda reservar un aula determinada o una zona de la escuela infantil para el juego heurístico (aunque se

utilice también para otras cosas) y equiparla con alfombra, colgadores para las bolsas y sillas para las personas mayores. En otros sitios difícilmente existirá tal posibilidad, pero con ingenio se pueden crear las condiciones para que se realice el juego heurístico. Por ejemplo, para las cuidadoras, un dormitorio, si la cama no ocupa demasiado espacio, es muy adecuado ya que es muy probable que esté enmoquetado y no suela utilizarse durante el día.

En los grupos de niñas a las que se reúne para actividades lúdicas y educativas, se pueden organizar sesiones de juego heurístico para las que tengan entre 1 y 2 años, o como una actividad más dentro del programa, si hay espacio suficiente, sea en algún otro momento. El número creciente de grupos de padres y niñas podrían aprovechar la circunstancia de que siempre hay muchos adultos disponibles para organizar algunas sesiones de juego heurístico para las niñas de esa edad. Tal vez las condiciones no sean las ideales, pero incluso en los vestíbulos de la iglesia normalmente se puede crear un rincón tranquilo y encontrar a alguien que nos proporcione una alfombra adecuada.

En los centros familiares y en las escuelas infantiles de la Administración local en donde se atiende a niñas que viven en casas humildes y cuyos padres tal vez necesiten ayuda para crear unas mejores relaciones, el juego heurístico tiene mucho que aportar. Es más probable que a estas niñas se les haya privado de la libertad de explorar y experimentar en sus casas. Para los padres, una sesión de juego heurístico significa una ocasión única de poderse sentar tranquilamente y observar a su hija sin sentir la obligación de controlar su conducta. En esos mo mentos no necesitan vigilar su propia forma de comportarse, ni se tienen que preocupar de si están haciendo lo que se espera de ellos. La oportunidad de participar regularmente en sesiones de juego heurístico puede tener una importancia especial para los padres a los que se ha remitido a la escuela infantil o al centro familiar porque se sospecha o se ha demostrado que existe maltrato de menores. El juego heurístico también puede ayudar a las niñas mayores que tengan dificultades de aprendizaje, que podrán jugar con los objetos a su propio nivel, o a aquellas que tengan problemas de motri-cidad. Es frecuente que las educadoras no sepan abordar el problema de cómo ofrecer una actividad adecuada y apropiada a las niñas con necesidades especiales que tienen a su cargo: el juego heurístico puede darles algunas respuestas.

Materiales que se necesitan

Entre las funciones de la persona mayor está la de reunir, comprar o hacer una buena cantidad de las cosas que se enumeran más adelante. Muchos de los objetos se pueden conseguir de los padres, las educadoras y sus amigos; por ejemplo, botes vacíos, tapas de metal de tarros, piñas. Otros, como los pompones de lana, se pueden hacer fácilmente. Los que se compran en ferre-terías, tiendas de artículos de cocina o en mercerías pueden resultar bastante baratos —pinzas de madera para tender la ropa, rulos para el pelo, pelotas de pimpón.

También se necesitan bolsas que se cierren con un cordón, en las que se guardan estos diferentes artículos cuando no se utilizan. Deben ser lo bastante grandes para que quepan en ellas la cantidad de objetos que se requieren para el grupo (un buen tamaño es 40 × 50 cm) y deben realizarse con un material fuerte para que resista el uso frecuente, pero no demasiado rígido. Se abrirán completamente por la parte superior, para que las niñas puedan meter en ellas los objetos al finalizar la sesión.

Los adultos deben buscar continuamente, con imaginación, objetos diferentes que se puedan añadir a la colección de bolsas. Es una buena forma de implicar a los padres y a los voluntarios, en quienes puede despertar mucho interés.

Muchos artículos son parecidos a los que se incluyen por unidades en el "Cesto del tesoro", y ofrecen la más amplia variedad posible de tamaño, peso, color y textura.

Uno de los aspectos atractivos y creativos de estos diversos materiales es la infinidad de combinaciones posibles, que superan la imaginación de cualquier persona. Se ha calculado que con 4 bolsas de 60 artículos en cada una se pueden hacer 13.871.842 combinaciones.

Sugerencias sobre objetos para el juego heurístico

— n *Para reunir o hacer*

Pompones de lana, no muy grandes, de colores originales Bolsas y cajas pequeñas

— nCilindros de cartón de todos los tipos (por ejemplo, los de los rollos de papel de cocina o de plástico para envolver alimentos, o de papel para impresoras)

— nCintas de terciopelo, seda y encaje
Restos de madera, del carpintero
Llaves viejas, unidas en manojos pequeños
Tapas de metal de tarros
Conchas marinas o de caracoles
Castañas grandes
Tapones de corcho
Piñas
Botes y recipientes de todos los tamaños
— n *Para comprar*
Anillas de cortina, de madera y de metal
Pinzas de tender la ropa
Rulos del pelo de diferente diámetro
Pelotas de pimpón
Corchos grandes y pequeños
Topes de goma para las puertas
— nCadenas, de longitud variada, con eslabones de tamaño pequeño y medio
— nBotones de hueso grandes

Resumen

A medida que adquieren movilidad, las niñas sienten una necesidad cada vez mayor de explorar y experimentar, que muchas veces se frustra y puede conducir a una idea negativa de este grupo de edad. En este capítulo se explica la teoría en que se asienta el juego heurístico con objetos, una forma particular de ofrecer una experiencia de aprendizaje planificada a las niñas de entre 1 y 2 años. Se asume que el juego heurístico en grupo requiere una consideración minuciosa de los detalles prácticos: tiempo, espacio, materiales y organización. El papel del adulto es el de organizador y facilitador, no iniciador. Si disponen de un generoso conjunto de objetos bien escogidos, las niñas de esta edad jugarán con concentración y sin reñir durante períodos largos.

Nota: E. G. desea agradecer, en este capítulo, el trabajo de Katrine STROH y Thelma ROBINSON, basado en el del Dr. Geoffrey WALDON.

CAPÍTULO IX

Los niños de 2 a 3 años

Todas las madres deberían tener un libro en el que anotaran lo que dicen sus hijos; cuando un niño llama mermelada de abeja a la miel demuestra la creación del lenguaje.

Williams BARNES, poeta que escribía en el dialecto de Dorsetshire.

Una forma de describir la experiencia del niño durante su tercer año de vida es como “una explosión de la conciencia de sí mismo”. En un grupo de escuela infantil, muchas veces en un espacio reducido y con el bullicio de la actividad de los mayores, la educadora tiene la ardua labor de adaptarse al ritmo de los niños que se encuentran en fases distintas de su crecimiento. Hay que pensar especialmente en los niños de 2 a 3 años, que están empezando a adquirir la conciencia de las explicaciones y de la negociación, que constituyen una parte tan importante de la pertenencia a un grupo. Necesitan sentirse seguros y comprender lo que los adultos esperan de ellos.

Es útil tener una visión general de lo que deparará ese período de los 2 a los 3 años. Siguiendo el esquema de las líneas de desarrollo (FREUD, 1965), nos podemos fijar en la habilidad motriz y de manipulación, la comida, el control de esfínteres, el lenguaje y la amplia variedad de juego y de aprendizaje que

conforma y en que se asientan todos los aspectos del sentido del yo del niño.

En este tercer año, el niño inicia con cierta autonomía un período de consolidación, al mismo tiempo que busca una gran cantidad de información sobre su mundo más cercano. Trata de interpretar cómo se relaciona éste con él mismo, y se esfuerza por responder a la complejidad de las exigencias muchas veces inexplicables que tanto los adultos como sus compañeros le imponen.

Debido a que el niño a menudo no dispone de información suficiente para interpretar lo que ocurre, tiene que afrontar angustias y frustraciones que las personas mayores de su entorno deben imaginar y comprender. Los acontecimientos que no se pueden explicar adquieren un carácter misterioso y mágico. Es algo que no sólo les ocurre a los niños, pues también nosotros, las personas adultas, tenemos con frecuencia sentimientos parecidos cuando, por ejemplo, oímos que se manda una fotografía por fax a Estados Unidos, o que los astronautas se pa-sean por el espacio. Hay que respetar siempre los esfuerzos que el niño hace por comprender, y no reírse de ellos.

El desarrollo desde los 2 hasta los 3 años

El dominio del cuerpo y la habilidad de manipulación Hacia los 2 años, el niño corre con seguridad en línea recta, y más adelante ya dobla las esquinas. Cuando se acerca a los 3 años, es capaz de sortear obstáculos. Practica trepar por los muebles y los aparatos y bajar de ellos, con lo que su habilidad y su juicio aumentan rápidamente. A los 2 años sube las escaleras, poniendo los dos pies en el mismo escalón, pero a los 3 años ya lo sabe hacer alternando los pies, aunque para bajar todavía sitúa los dos en cada uno de los peldaños.

A los 3 años, domina una amplia variedad de movimientos, anda y corretea con seguridad y placer. Muchas veces se dirige al adulto y le grita “mírame” con satisfacción y orgullo por lo que ha conseguido hacer.

La comida

A los 2 años, el niño sabe comer solo con la cuchara con bastante destreza, sin tirar la comida, y sabe levantar el vaso y beber. Hacia los 3 años, se sirve agua de una jarra y utiliza el tenedor y el cuchillo. Mastica bien y, si tiene oportunidad, sabe servirse muy bien, tomándose para ello su tiempo. Su creciente dominio del lenguaje le permite pedir comida y bebida e indicar sus gustos. A esta edad, disfruta de los aspectos sociales de las comidas y habla animadamente con compañeros escogidos.

El control de esfínteres

A los 2 años, el niño sabe indicar sus necesidades y probablemente permanecerá limpio durante el día. Durante el año siguiente, necesitará que le ayuden a bajarse los pantalones, e irá aprendiendo progresivamente a cambiárselos, aunque a los 3 años necesitará ayuda todavía con los botones y las correas.

La rapidez con que los niños aprenden a controlar los esfínteres varía mucho y, como bien se sabe, este aspecto del desarrollo es extremadamente sensible a cualquier tipo de tensión o de ansiedad. Un disgusto en la familia o una enfermedad pueden provocar fácilmente una regresión temporal, y es muy importante que las educadoras lo acepten sin reproches ni impaciencia. A un niño que ha ido limpio durante un tiempo le resulta incómodo y a veces embarazoso llevar los pantalones mojados. Hay que tratar el incidente con naturalidad, sin ninguna indicación de que el niño ha sido “malo”, con lo que es más probable que se evite un revés que se convierta en un problema a largo plazo.

Algunos niños son más lentos que otros, sencillamente, lo cual puede plantear problemas a los padres si el hecho de que su hijo vaya a un grupo educativo y lúdico o a una escuela infantil depende de que se pueda confiar en que no se ensucie durante el día. Educadoras y cuidadoras deben evitar la tentación de dar demasiada importancia a este tema, por ejemplo interrumpiendo el juego del niño para invitarle a ir al baño. Merece la pena comprobar que la ropa que lleva le permite manejarse con independencia, prescindiendo de botones, hebillas, correas y cremalleras siempre que sea posible.

En el cuidado general del cuerpo el niño adquiere la habilidad de lavarse las manos y los dientes. Siente interés por su aspecto y observa a los demás.

El lenguaje

Una de las razones más habituales por las que se ofrece a los niños una plaza en las escuelas infantiles es la del retraso en el desarrollo del lenguaje.

Sin embargo, los estudios sobre las escuelas infantiles de las administraciones locales y sobre las escuelas infantiles privadas destacan a menudo la poca calidad del habla en estos centros y el bajo nivel de comunicación que existe entre los niños y las personas mayores (MAYALL y PETRIE, 1983; MOSS y MELHUISH, 1991). Algunas veces se critica a las educadoras que no hablen lo suficiente a los niños, cosa realmente importante, pero la otra cara de la cuestión, como decíamos en el Capítulo VII, está en la calidad de las relaciones personales y la experiencia interesante y activa que se ofrece a cada uno de los niños.

¿Hasta qué punto los mayores organizan la jornada de forma que puedan escucharles con atención? Esto debe ser motivo de reflexión constante para las educadoras, que deben atender de forma especial las necesidades de los niños cuya lengua familiar no sea el inglés. También en este caso es útil que pensemos en las ocasiones en que estudiamos una lengua extranjera, por ejemplo cuando preparamos las vacaciones. Pretendemos dominar unas frases sencillas para poder informarnos sobre viajes o sobre la compra de la comida. Es posible que mientras escuchamos la cinta, haciendo preguntas familiares y respondiéndolas, nos sintamos seguros. El problema surge cuando estamos en el extranjero, en el momento en que, como respuesta a nuestra pregunta, recibimos una avalancha de vocablos que se nos escapan. Tal vez captemos las palabras clave pero sin dejar de arriesgarnos a interpretar mal el sentido. A menudo pedimos a las personas que hablen más despacio, queriendo decir con ello que necesitamos tiempo para interpretar lo que dicen. En los casos de niños que se van convirtiendo en bilingües, las educadoras deben vigilar de manera especial este aspecto de la igualdad de oportunidades.

A esta edad, no se puede esperar que ni siquiera los niños que poseen un vocabulario amplio y un buen dominio de la lengua aprecien los aspectos sutiles del habla de los adultos. Esto puede conducir a falsas interpretaciones. Por ejemplo, Jan, una cuidadora, había estado visitando a un amigo con Sally, una niña de 2 años que solía comportarse dócilmente y a la que llevaba cuidando

varios meses. Cuando se iban le dijo a la niña: “Si tenemos tiempo de regreso quizá vayamos al zoo”.

Sally, que se había divertido mucho en la visita anterior al zoo, captó sólo las últimas palabras de la frase, pero no entendió el significado del “si” ni del “quizá”.

Cuando resultó que al final no hubo tiempo para el zoo, mostró su frustración y su desengaño, lo cual era comprensible, y en seguida cogió una rabieta.

Facilitar el desarrollo del lenguaje

Reconocemos que el tema del desarrollo del lenguaje en un niño pequeño es amplio y complejo, pero intentamos indicar cómo pueden organizar la jornada las educadoras para hacer posible este proceso de reflexión y de poder de imaginación. La insistencia en la necesidad de que, siempre que sea posible, se realicen actividades con grupos reducidos de cuatro o cinco niños se basa en la certeza de que la comunicación se produce en un clima de confianza y de tranquilidad, en el que las educadoras desempeñan su papel fundamental de facilitadoras o posi-bilitadoras.

Otro punto en el que hay que insistir de nuevo es la necesidad de mantener un nivel de ruido bajo en cualquier tipo de atención de niños en grupo. La música de fondo puede inhibir gravemente el desarrollo del lenguaje, y si se utilizan los casetes y el televisor será únicamente con alguna finalidad determinada.

Practicar el habla

En los primeros capítulos señalábamos cómo el significado se vincula a las palabras mediante el juego y la experiencia sensorial del niño. Si el sistema de la persona clave funciona con eficacia, la "Isla para la Intimidad" antes de la comida es una ocasión importante en la que el grupo reducido de niños están seguros de que su educadora les presta toda la atención. Es el momento en que la persona clave puede tomar nota de cómo progresa el lenguaje de cada uno de los niños.

Especialmente importante es que estas ocasiones se integren en la estructura de la jornada de los niños de 2 a 3 años. Cuando los sentimientos y las ideas preceden a las palabras, el niño balbucea con entusiasmo. En estos momentos, ayuda que la educadora le coja con suavidad la mano, y si los demás están gritando, solicite un poco de silencio, demostrando una consideración sincera hacia lo que el niño trata de decir. Como mostraba Barbara TIZARD en la comparación que hacía entre el hablar en la escuela infantil y en el hogar (TIZARD, 1984), la calidad de la conversación depende mucho de cuánto conozca el adulto sobre el contexto (que el niño, evidentemente, da por supuesto). Esto destaca la importancia de que la persona clave llegue a conocer a las otras personas importantes en la vida del niño y que visite de vez en cuando a la familia en su casa.

Hacia los 2 años, el niño conocerá entre cincuenta y trescientas palabras y construirá frases de dos o tres palabras. Después, su vocabulario aumenta con rapidez; en torno a los 2;6i* años, la mayoría de los niños emplearán correctamen-

*nRepresentación de la edad cronológica en años;meses. En este caso: dos años y seis meses.

(N. del R.)

te más de cien palabras, incluidas qué, dónde, yo y tú. Puede preguntar constantemente: "¿Qué es esto?" al tiempo que va de un lado a otro cogiendo las cosas, probando su habilidad en exploraciones sin fin y exigiendo una respuesta. Cuando la persona mayor ya no pueda más quizá exclame: "¡Oh, cállate!" o, como todos hemos hecho: "¡Por favor, estáte quieto un minuto!" Si el niño pudiera al menos explicar la necesidad que le lleva a moverse y a hablar, tal vez

diría: “¿No ves que, si quiero mejorar, tengo que practicar esta cosa difícil nueva que sé hacer?” Nuestra frecuente actitud de incomprensión de lo que para los niños es fundamental pueden tomarla éstos como un mensaje de que moverse y hablar son actividades indeseables por sí mismas. De hecho, se ve a menudo en las escuelas infantiles a niños de familias desfavorecidas que, por desgracia, han interiori-zado este mensaje. Afortunadamente los niños tienen capacidad de recuperación y es difícil reprimir su deseo innato de crecer y aprender. Pero para afrontar las exigencias aparentemente insaciables de los niños de 2 años necesitamos negociar con ellos, para que en lo posible se cumplan nuestros distintos intereses, antes que caer en el conflicto.

Frecuentemente cuando desarrollan el lenguaje, los niños de 2 a 3 años hablan solos continuamente mientras juegan, incluso cuando no se dirigen a nadie en particular. Si les escuchamos con atención mientras hablan para sí mismos, oímos cómo ensayan o repiten conversaciones sobre acontecimientos o situaciones que son importantes para ellos, como lo hacemos los mayores cuando reflexionamos en silencio. Forma parte del proceso de comprender y digerir las experiencias que nos emocionan y despiertan nuestro interés.

Es evidente que el niño dará un paso adelante en el dominio del lenguaje con cada respuesta a un estímulo nuevo o a una experiencia agradable y refrescante como las vacaciones. Visto así, el valor de las excursiones que organizan las educadoras adquiere mayor importancia (véase el Capítulo XI).

Comprender el pensamiento del niño

El cuidado diario de los niños de este grupo de edad, con todo lo que la conciencia cada vez mayor de sí mismos y de los demás tiene de prueba y de desafío para los mayores, puede ser un trabajo arduo. Una de sus compensaciones es que también deberá ser interesante. La satisfacción por el trabajo puede ser mayor para la persona clave que presta mucha atención al lenguaje de su grupo reducido de niños y a lo que revela sobre su pensamiento.

La primera vez que Marco estuvo en una playa, miró al mar y comentó: “Está demasiado lleno”. Rebecca, también al cabo de unos dos meses de cumplir su segundo aniversario, preguntó: “¿Puedo meterme en la bañera grande?” Mathew, al despertarse después de una noche en que había nevado intensamente, exclamó: “Fuera todo es blanco”.

Emma, cuando ya tenía casi 3 años, estaba de pie junto a su abuela contemplando un avión que avanzaba por el cielo a gran altura. La abuela comentó: "Tal vez sea el avión en el que voy a ir a Italia mañana". Emma se quedó mirando al avión, diminuto entre las nubes, y dijo: "¿Pero cómo vas a subir?" La explicación sencilla, pero seria, de la mujer hizo que la niña empezara a comprender la relación que existe entre el tamaño y la distancia.

A sus 3 años, Anna anunció en el cuarto de baño de la escuela infantil: "Voy a comer mucho y mucho y mucho, y me pondré gorda como mamá y tendré un bebé". Anna empleaba la información de que disponía acerca de la comida y el peso, y aplicaba lo que sabía a una situación que ignoraba. En aquel momento fue importante que nadie se riera, cosa que podría haber ocurrido. Las personas mayores a menudo responden con irrisión o enfado a los comentarios "difíciles" de los niños sobre el sexo y la reproducción, para lo que éstos no están preparados. Las educadoras deben discutir estas cuestiones en el momento de la evaluación o con las compañeras, para poder responder sin turbarse a las preguntas de los niños y reconocer que su curiosidad es legítima.

Cuando utilizan el nuevo lenguaje que han adquirido, los niños no dejan de darnos pistas sobre lo que para ellos es importante y lo que necesitan entender.

Parte del trabajo de la educadora es ser consciente de estas indicaciones y no dejarlas de lado.

Los niños son extremadamente lógicos, dentro de los límites de la información que poseen, pero debido a que ésta es reducida, es probable que interpre-ten mal lo que oyen. Por ejemplo, a Daniel, que apenas tenía 4 años, le pregun-taron: "¿Qué has hecho hoy en la escuela infantil?" A lo que respondió: "Oh, nos han hablado de Jesús, y le clavaron las manos en una cruz, pero hace mucho tiempo, y no había coches y no se hizo daño. Después estaba Moisés, y no estaba bien, por eso subió a la montaña para hablar con Dios y Dios le dio unas table-tas y se puso mejor".

Observamos que el niño trató de modificar la terrible visión de la primera historia, y descifrar el sentido de la segunda relacionando las "tablas" con las table-tas que veía tomar a su madre cuando estaba enferma. Pero el incidente ilustra algunas de las confusiones que podemos crear en los niños si escogemos mal los temas y las palabras.

Algunas veces, cuando los niños hablan solos aportan una información importante sobre su situación. Alessio, de 2;6 años, que en su casa, donde reinaba el caos, era agresivo y alborotador, y a quien en la escuela infantil siempre reprendían, estaba sentado solo en un pequeño columpio del jardín y murmura-ba tristemente: “Alessio es malo. Alessio es malo”, interiorizando con dolor la imagen negativa que constantemente recibía del mundo. Si esta llamada de ayuda cae en saco roto, las personas mayores fracasan en su trabajo.

Cuentos y canciones

En este tercer año al niño le gusta cada vez más escuchar las tonadas repetitivas y las canciones infantiles, y que le cuenten una y otra vez sus relatos favoritos. Contar cuentos puede contribuir mucho al desarrollo del lenguaje, pero sólo si se hace con cuidado y atendiendo a la experiencia individual de cada niño.

En muchas escuelas infantiles (y en muchos grupos lúdicos y educativos infantiles) existe la costumbre de leer cuentos a un grupo numeroso de niños de edades diferentes, grupos que pueden llegar hasta los quince niños. Suele hacerse con la finalidad de liberar a las educadoras para que puedan ocuparse de otras cosas, pero pocas veces ocurre así, ya que se necesitan otras personas mayores para mantener el orden, hacer callar al niño que quiere hacer preguntas o iniciar una conversación con su vecino, o recoger a los pequeños que se escapan del grupo para jugar. Es inevitable que en un grupo numeroso algunos no comprendan lo que se hace, otros prefieran un cuento distinto y otros sencillamente no tengan ganas de estar sentados quietos en ese preciso momento.

Probablemente los niños aprovecharán mucho más la actividad de leer (o de contar) cuentos si se divide el grupo grande entre las educadoras que estén disponibles, y cada una de ellas utilice un espacio separado y escoja el cuento en función de la edad media y el interés de un grupo más reducido. De esta manera, los niños tienen ocasión, más que de "estar quietos y escuchar", de expresar las ideas y las reacciones que les produce el relato. El cuento se convierte en estímulo para una conversación interesante, que se puede relacionar con otras experiencias, y el que lee tiene la oportunidad de averiguarlo que han entendido los niños. Los cuentos no deben salir necesariamente de los libros; una educadora que elabora y cuenta sus propias historias puede establecer un tipo especial de comunicación directa con su pequeño grupo.

Los libros de cuentos infantiles buenos no son baratos, pero los de tapa dura plastificada duran mucho. Los libros en rústica, si hay que utilizarlos con grupos de niños, son una mala inversión. Un buen presupuesto debe contemplar nuevas adquisiciones y sustituciones. Hay que seleccionar los libros con el mismo

cuidado que los juguetes, y rechazar con la misma determinación los regalos super-fluos. Existe una variedad fabulosa de libros para esta edad, y no hay excusa para quienes toleran los cuentos malos o las ilustraciones vulgares y confusas que se ven muchas veces. La encargada de la biblioteca infantil local suele estar muy dispuesta a aconsejar, y es posible organizar el préstamo de una colección ro-tatoria. Con todo, las escuelas infantiles necesitan también sus propios libros permanentes, porque a los niños les gusta volver una y otra vez a sus temas favoritos.

Además de escoger los libros por su calidad literaria y artística, las educadoras también deben vigilar los mensajes que transmiten. Más adelante insistimos en esta idea.

La música

Hacia los 3 años, los niños que han tenido una experiencia musical rica con las personas mayores de su entorno serán capaces de cantar una tonada reconocible y, en muchos casos, dispondrán de un repertorio amplio de canciones infantiles. Les encanta bailar con la música y sienten un gran interés por interpretar música ellos mismos y ver tocar instrumentos a los mayores. La educadora que sabe tocar la guitarra es de gran valor (no ocurre lo mismo con el piano, porque quien actúa debe dar la espalda a los niños). Tal vez pueda invitarse a un progenitor que toque algún instrumento a visitar el centro para que interprete una pieza corta, y dejar que los niños examinen y puedan tocar el instrumento con las manos. A los músicos suele encantarles que les inviten a interpretar y hablar a niños pequeños, pero a pocas escuelas infantiles se les ocurre hacerlo.

Muchas escuelas infantiles tienen varios instrumentos musicales, pero, si no hay alguna educadora que sienta un especial interés, no es frecuente que se elijan ni se utilicen eficazmente. Hay que descartar cualquier instrumento que no produzca un sonido agradable —lo cual significa deshacerse de silbatos de plástico baratos y de los xilófonos de latón que muchas veces se acumulan. El hecho de disponer de instrumentos de otras culturas ha aumentado mucho las posibilidades musicales para los niños pequeños. Merece la pena esforzarse cuanto haga falta para conseguirlos en las tiendas especializadas, porque suelen adaptarse perfectamente a este grupo de edad, y posibilitan que los niños

produzcan y oigan una gran variedad de sonidos. El único inconveniente es que se deben escoger con mucho cuidado, porque algunos son bastante frágiles.

Hay que guardar siempre en un lugar seguro los instrumentos musicales, y planificar su uso, tal como se hace con los objetos para el juego heurístico. Si se dispone de un aula que tenga unas condiciones acústicas razonables, y con una persona adulta atenta, un grupo pequeño de niños que estén a punto de cumplir los 3 años pueden aprender a tocar diferentes ritmos, escoger instrumentos y, con la ayuda del adulto, producir un sonido musical satisfactorio. También pueden aprender a escucharse mutuamente interpretando diferentes tipos de piezas musicales cortas y a comentar lo que oyen. Sin embargo, lo que importa, como ocurre con toda clase de juegos, es la experiencia del niño, no cualquier tipo de resultado o de interpretación. A esta edad, la música debe ser una prolongación natural del juego con el sonido, como se describe en los Capítulos V y VII.

Hacer música es una actividad en la que es fácil y divertido integrar a los padres si se deja bien claro que no se requieren conocimientos musicales previos. Fiona STUART presenta un sistema útil de organizar una sesión semanal para padres e hijos juntos (STUART, 1992). También hay muchas sugerencias en el libro inestimable de David EVANS, *Sharing Sounds* (EVANS, 1978).

El juego de los 2 a los 3 años

El juego imaginativo y sociable

Un niño de 2 años, cuando está en casa o con una cuidadora, puede aprender mucho mientras observa y participa en el trabajo "real" de atender la casa. Es fácil que en una escuela infantil falte esta experiencia. Para los mayores resulta agotador implicar constantemente a los niños en el cuidado y el mantenimiento del aula, como sugeríamos anteriormente, y cuando se trata de un grupo con niños de diversa edad es fácil caer en la tentación de recurrir a los mayores o de terminar antes haciéndolo uno mismo. Sin embargo, si la educadora sabe centrarse en mantener un "Rincón del hogar" realmente bien aprovisionado y atractivo y una zona en donde disfrazarse como elementos permanentes del aula, el juego imaginativo y sociable de la mayoría de los niños de 2 años recompensará sus desvelos. Estos niños jugarán con los cacharros, llenarán y vaciarán recipientes de una forma que recordará su concentración previa en las actividades del juego heurístico con objetos, hablarán y se interrelacionarán inquietos mientras progresa aceleradamente el juego imaginativo.

Si, como sugeríamos en el Capítulo II, una educadora asume la responsabilidad especial de este tipo de actividad, no es necesario que ella "juegue a" tomar el té o con las muñecas, sino que debe estar presente como punto de referencia.

En esta función, puede vigilar que se cumpla la norma de "limpiar sobre la marcha", empleando indicadores sencillos, por ejemplo: "Vamos a ponerle la ropa a esta muñequita" o "¿En qué cama vas a acostar a este osito?" Mediante su intervención discreta y el mantenimiento constante de un contacto en silencio con estos niños más pequeños, posibilita que el juego discurra tranquilamente. Cuando los niños de 2 a 3 años estén en grupos con otros de distintas edades, las educadoras deben cuidar especialmente de ofrecer la oportunidad para este tipo de juego imaginativo, que está tan íntimamente relacionado con el desarrollo del lenguaje.

El juego imaginativo plantea temas que las educadoras deben reflexionar solas y con los padres. Si todos los niños y niñas pueden utilizar el "Rincón del hogar" y los disfraces, ¿qué les parece que los chicos se disfracen con faldas y collares o que jueguen con muñecas, o que las chicas se inclinen por los coches, los clavos

y el martillo? Aunque muchas escuelas infantiles descartan las pistolas y los juguetes claramente bélicos, ¿cómo reacciona la educadora ante el niño que convierte cualquier cosa que esté a su alcance en un arma o en un bombardero?

¿Basta con que las educadoras acepten los gustos de los niños, condicionadas como están ya por otras muchas influencias, o deberían enfrentarse directamente a los estereotipos de los roles masculino y femenino, y animar a los chicos para que entren en el "Rincón del hogar" y a las chicas, a que jueguen con ladrillos y trenes? ¿Los materiales de que se dispone para el juego imaginativo reflejan los diferentes grupos étnicos que componen nuestra sociedad, con independencia de que familias de estos grupos utilicen o no la escuela infantil?

Si la escuela infantil tiene la suerte de contar con educadoras de diverso origen étnico, no hay que cargarles esta responsabilidad, pero debe obtenerse el máximo provecho de todo lo que puedan aportar para adquirir un mejor conocimiento de sus propias tradiciones culturales.

Pintar y dibujar

Con las pinturas, el niño de 2 años hace experimentos con el color, se pasa el pincel de una mano a la otra y restriega la pintura sobre el papel. Más adelante, las pinceladas se hacen más variadas. Hacia los 3 años empieza a pintar imágenes, combina los colores primarios y sabe "decir" qué pinta. Con los lápices de colores empezará con garabatos circulares, para pasar, en una fase posterior, a dibujar una cabeza que representa a una persona, y a la que poco a poco irá añadiendo las otras partes del cuerpo.

La progresión que siguen los dibujos de los niños es un tema fascinante del que se han ocupado mucho los psicólogos (FREEMAN y COX, 1985). Hubo una épo-ca en que se pensaba que se podía medir la inteligencia del niño diciéndole que dibujara hombres y mujeres, para elaborar unas puntuaciones estándar basadas en el número de elementos que incluía en los dibujos: brazos, piernas, orejas, etc.

Aunque es verdad que estos dibujos dan algunas indicaciones de la fase de desarrollo de un niño, se ha criticado mucho este sistema por los prejuicios culturales que lleva implícitos, y la prueba ha caído muy en desuso. Sin embargo, puede ser muy interesante para recoger muestras de los dibujos y las pinturas de un niño a lo largo de un período, por ejemplo de seis meses, y puede ser también un buen tema para que lo comenten los padres y la persona clave.

A aquellos padres que nunca han tenido la oportunidad de utilizar pinturas tal vez les resulte difícil apreciar el placer que sienten sus hijos en sus primeros intentos y el esfuerzo que esto les exige. Una de las experiencias más penosas para una educadora es ver cómo la pintura tan preciada del niño se tira a la basura cuando llega a casa. Las educadoras deben dedicar tiempo e ideas para descubrir la mejor forma de ayudar a los padres a que reconozcan los logros de sus hijos, y que no juzguen sus trabajos con criterios inadecuados. Para demostrar el aprecio que ellas sienten, pueden montar y exhibir los trabajos seleccionados. En algunas ocasiones lo mejor será dar a los padres la opción de que guarden los dibujos del niño en una carpeta, lo que propiciará poder comentarlos cuando la persona clave y los padres observen juntos cómo éstos van evolucionando con el tiempo.

Juegos con arena y con agua

Es una buena costumbre que una de las educadoras del aula se ocupe especialmente de los diferentes tipos de material de juego. Además de asegurar que el equipo para juegos con materiales maleables esté en buen estado, también es útil que observe atentamente el progreso de los niños en el uso de la arena, la arcilla, el barro, la masa y el agua, el alpiste y las lentejas. Si las educadoras no realizan este tipo de observaciones, muchos de los juegos con estos materiales pueden resultar aburridos e improductivos.

El niño de 2 años se divierte al descubrir el comportamiento de diversas sustancias cuando las vierte, golpea, amasa, pincha y manipula directamente con sus manos (¡y a menudo intenta comérselas también!). Realiza todas estas actividades antes de pasar a utilizar las diversas herramientas de que dispone. Necesita libertad para hacerlo dentro de los límites del desorden que el entorno y las personas mayores puedan permitirle. Tal vez empiece a construir castillos o pasteles, mezclando materiales secos con agua, dando forma y moldeando cosas a las que puede dar nombre o no.

En una fase posterior, se pueden proporcionar tablas, rodillos de pastelero y moldes metálicos, la masa se convierte en galletas que se pueden cocer y comer, con lo que se obtiene un producto final reconocible. La educadora encargada de la observación se dará cuenta de lo importante que es permitir que se realice el primer juego de exploración, sin caer en la trampa de ser ella quien haga los objetos o imponga las ideas del adulto en el niño, sino que debe esperar que éste dé el salto imaginativo a medida que mejora su destreza.

El juego con agua también progresa y en sus fases más avanzadas puede abarcar actividades tan útiles como lavar los distintos materiales de juego, por ejemplo las piezas del Lego o la ropa de las muñecas y las sábanas de las cunas, pasar un trapo por debajo de las mesas, y lavarse y secarse la cara y las manos.

Cuando se aproximan a los 4 años, los niños desarrollan la habilidad de utilizar herramientas sencillas y aprender diversas técnicas. Vigilados por la educadora, un grupo de tres niños puede hacer una ensalada de frutas, para lo que deberán cortarlas con el cuchillo y exprimir zumos, unas actividades que propiciarán una amplia conversación. Utilizar las tijeras, pegar, hacer *collages,* seleccionar y ensartar cuentas de colores desarrollan la habilidad de

manipulación, al mismo tiempo que, cuando termina su tarea, despiertan en el niño un sentimiento de haber alcanzado su objetivo.

Como ocurre con la sesión de juego heurístico, el principio de que hay que limpiar todo cuando se termina la actividad hace que se aprecie el orden y destaca el trabajo de la educadora. Ella, por supuesto, representa el modelo de alguien que se preocupa de los materiales y anima a los demás a que lo hagan también.

Los rompecabezas, los juegos de madera y las construcciones deben recibir el mismo trato.

Las actitudes de los niños y el sentido de la identidad

Ya nos hemos referido varias veces a la importancia que tienen las experiencias de la primera infancia en la formación de la imagen que los niños tienen de sí mismos y de los demás y en su preparación para vivir en una sociedad multicultural. Parece que existen algunas pruebas de que el tercer año de vida es especialmente crucial en la formación de la identidad racial y sexual y en la aceptación de la diversidad. Desde luego, se observa que a los 3 años los niños han asumido muchos de los estereotipos culturales y de género que les ofrecen la televisión, los anuncios de los periódicos y de las revistas y muchas personas de su entorno (JACKSON, 1980; MILNER, 1983).

Si una escuela infantil confía en contrarrestar estas influencias casi siempre negativas, la organizadora y las educadoras deben tener una idea clara sobre la razón de la importancia de este tema y una política consensuada sobre cómo abordar este trabajo. Siempre se pueden hacer pequeñas mejoras, pero existe un grave riesgo de caer en el formulismo y en simples cambios de imagen, a menos que la política se asiente en un programa de formación de las educadoras bien planificado y reforzado con el debate en las reuniones y en la supervisión (véase el Capítulo IV).

Probablemente ya estamos en una fase en que la mayoría de los que trabajan profesionalmente en el cuidado de niños no emplean términos racistas ni hacen observaciones claramente racistas, y disuaden a cualquier niño de que lo haga. Lo difícil es superar esta fase y reconocer lo inmersa que está la discriminación en la cultura y en las instituciones y cómo se manifiesta en todos los aspectos de nuestra vida cotidiana.

Cuando se plantea el tema por primera vez, es frecuente que educadoras y

profesores digan que tratan a todos lo niños por igual y que les proporcionan un ambiente neutral. Muchas veces esto significa que no se reconoce ni se habla de la diversidad, y menos aún, se la valora. Crea una estructura de conformidad en la que el estilo de vida, la forma de vestir, la comida, los hogares, la música, el arte y las religiones de los blancos, y a menudo de clase media, son "normales" y todo lo demás se consideran desviaciones, y por tanto lo más probable es que se ignoren o se consideren inferiores.

Abordar la discriminación por razones de color o de raza con una actitud pasiva es perjudicial tanto para los niños blancos como para los afrocaribeños o los asiáticos. Es posible que a las educadoras les cueste reconocerlo si antes no han pensado mucho sobre estos temas. Puede ser que si todos los niños de la escuela infantil son blancos, las educadoras consideren que el tema les es completamente irrelevante. No obstante, si no se plantea, las actitudes racistas que se han adquirido en casa o en los medios de comunicación seguirán incuestionadas.

Merece la pena observar que, curiosamente, hijos jóvenes de padres negros o de parejas mixtas que participaron en un estudio reciente dijeron a quienes les entre-vistaron que sus experiencias más dolorosas de abuso racial las habían tenido en la escuela primaria, no en la secundaria (TIZARD y PHOENIX, 1993).

Es importante distinguir entre raza, como se manifiesta en el color de la piel y los rasgos faciales, y cultura. El énfasis en la cultura conduce a veces a lo que se ha llamado el "currículum turista", que se traduce en paredes llenas de imágenes de personas con vestidos exóticos, celebraciones de festivales y comidas especiales que representan estilos "étnicos" de cocina (aunque generalmente se ingieran al estilo occidental). Estas costumbres pueden constituir acontecimientos sociales agradables e interesantes, pero tienden a acentuar la *extranjería* de los que no son blancos, cuando la mayoría de los padres de los niños negros que asisten a las escuelas infantiles en Gran Bretaña son, y se sienten, británicos, y tienen un estilo de vida que está influido más por la clase social y por el barrio en que viven que por el país de origen de sus padres o de sus abuelos.

Cuando ya han cumplido los 3 años, los niños sienten un gran interés por su aspecto y les encanta mirarse con detenimiento cuando disponen de espejos de

cuerpo entero. Asimismo, comparan el color de su piel y la textura de su pelo con los de otros niños y hacen preguntas sobre las diferencias. Las educadoras reaccionan a veces con enfado ante preguntas de este tipo, casi como si la raza hubiera ocupado el lugar del sexo como tema innombrable.

En realidad, se puede obtener un buen provecho de la oportunidad de reforzar las imágenes positivas de sí mismos de los niños, señalando que las personas son de todo tipo de preciosos colores. Sin embargo, los niños no lo van a creer a no ser que lo vean reflejado en las imágenes que les rodean, en los rompecabezas, en los libros de fotografías, las muñecas, las marionetas y, lo que es más importante, en las personas que les cuidan.

En la actualidad existe una mayor variedad de juguetes y más empresas que los distribuyen, pero un estudio sobre las grandes cadenas de tiendas realizado por el *Working Group Against Racism in Children's Resources* (Grupo de Trabajo contra el Racismo en los Recursos para Niños) (WGARCR, 1991) reveló una imagen bastante sombría. Se encontraron muy pocas muñecas negras o rompecabezas con niños negros, casi ningún libro o tarjeta que representara a niños o adultos negros, y algunos juguetes que los representaban de forma negativa y siguiendo los estereotipos. Ocurría lo mismo en todas las zonas, fueran multirra-ciales o de predominio de blancos. El estudio concluye que "pocas cosas hay en las grandes cadenas de juguetes que indiquen que los niños y las comunidades negras forman parte de esta sociedad".

Con el fin de compensar esta discriminación, la escuela infantil debe inclinar la balanza hacia el otro lado, lo cual puede provocar la oposición tanto de las educadoras como de los padres si no entienden perfectamente las razones. Especialmente duro puede ser cuando la oposición provenga de padres negros, pero hay que recordar que una estrategia de supervivencia para las personas oprimi-das consiste en negar la existencia de la opresión y, sobre todo, en pasar desa-percibidas. El cambio a este tipo de prácticas o su desarrollo en la escuela infantil deben ir acompañados de un programa activo de formación de las educadoras y de implicación de los padres.

En algunas escuelas infantiles hay niños de muy diversos orígenes nacionales, un bien que la Ley de la Infancia de 1989 invita a los centros de atención a reconocer y ratificar. Un punto elemental, pero importante, es que todas las

personas que trabajan en la escuela infantil, incluido el personal de servicios, deben saber pronunciar correctamente el nombre del niño, y no, como hemos oído con demasiada frecuencia, decir algo equivalente en inglés que suene de forma más o menos parecida.

Para algunas educadoras es una novedad que deba darse el mismo valor a que los niños aprendan las lenguas de sus familias como a que aprendan el inglés. Se trata de un cambio fundamental que obliga tanto a las educadoras, como a los niños, a aprender. Con el sistema de la persona clave, ésta pueda pedir a los padres de los alumnos de su grupo pequeño que le enseñen algunas palabras y frases en su lengua. ¿Sabe darles la bienvenida y decirles adiós, expresar ternura, ofrecerles consuelo, aprobación y simpatía, comprender algunas palabras especiales, tal vez cantarles alguna canción favorita? A su vez, puede asegurar a los padres que el niño aprenderá inglés sin que ellos deban esforzarse de manera especial en sus casas; un segundo idioma se aprende mejor cuando el primero está bien consolidado.

Las educadoras bilingües son una gran ayuda, aunque no se abarquen todos los idiomas de los niños. Quizá los padres podrían cubrir los que falten y así tender un puente para las familias nuevas que hablen una misma lengua.

Se puede enriquecer mucho el entorno de la escuela infantil si se van adquiriendo elementos de diferentes culturas. Que los niños duerman en hamacas tur-cas, islandesas o de Bangladesh en vez de hacerlo en camas o colchones es un ejemplo que da Pam SCHURCH en una vívida descripción del *Lady Gowrie Child Centre* de Sidney (en STONEHOUSE, 1988), que se rige conscientemente por la diversidad de las familias que utilizan ese centro.

El género

Tanto los padres como las madres tratan de forma diferente a niños y niñas desde el momento de su nacimiento (JACKSON, 1987). Cuando llegan al tercer año, la identidad de género suele estar bien definida y sus gustos en el juego están influidos claramente por lo que perciben que es apropiado para niños o para niñas (DERMAN-SPARKS, 1989).

La cuestión, que ya hemos planteado en el Capítulo Primero, es si las escuelas infantiles deben aceptar u oponerse a las imágenes tradicionales de la masculinidad y la feminidad. Ya hemos dicho lo que pensamos, pero del mismo

modo que no podemos esperar que nuestros lectores lo compartan, es vano que se intente imponer una práctica no sexista en una escuela infantil si las educadoras no entienden ni comparten los valores en que se sustenta y son incapaces de conseguir que los padres colaboren. Tal vez sea una condición de difícil cumpli-miento en los casos en que ellas mismas provengan de familias en las que pre-valecen los roles de género tradicionales, y se hayan educado en una época en que el tema apenas se consideraba. El primer paso fundamental es despertar la conciencia entre las educadoras. En el material de formación del *National Children's Bureau* i* (DRUMMOND y cols., 1989) se presentan formas de realizarlo que no despertarán ningún recelo, y lo mismo se puede encontrar en un excelente trabajo dirigido a estudiantes de educación infantil (ASPINWALL, 1984).

Nuevamente, el siguiente paso es considerar de forma crítica las imágenes de chicas y chicos, mujeres y hombres, que se les presentan a los niños en el entorno de la escuela infantil. Los editores de libros infantiles, después de haber recibido unas críticas severas, son hoy mucho más conscientes de que deben presentar a las niñas en papeles activos y enérgicos, y mostrar a los niños, por ejemplo, haciendo la colada o cuidando a bebés. Sin embargo, los antiguos libros infantiles casi siempre presentan a las mujeres y a los hombres en sus papeles convencionales. La mayoría de los juguetes que se encuentran en los grandes almacenes están muy diferenciados, y los que se destinan a las niñas son juguetes predominantemente domésticos, y los ofrecidos a los niños, mecánicos o relacionados con la guerra y la lucha (DIXON, 1989). Las tarjetas de felicitación que se venden en los quioscos son la muestra más cruda de los estereotipos.

Por tanto, las educadoras en cierta medida nadan a contracorriente (aunque a favor del viento de la igualdad de oportunidades), así que si quieren avanzar tienen que buscar, o hacer, libros e imágenes que representen a hombres y mujeres realizando actividades que no sean las típicas. Deben concienciarse de su propia actitud irreflexiva, por ejemplo cuando dividen a los niños según el sexo o hacen comentarios sobre sus juegos también en función del género más que de la actividad. ¿Cuántas veces tratamos de animar a las niñas para que jueguen con juguetes de construcción o a intervenir en algo que comporte un riesgo físico? ¿Se ofrecen a los niños las mismas oportunidades que a las niñas

de bañar a las muñecas? Cuando hablamos con ellos, ¿asumimos que quienes les cuidan son sobre todo sus madres?

El reducido número de varones que hallamos en las escuelas infantiles es un obstáculo muy importante, porque transmite el mensaje de que únicamente las mujeres saben cuidar y enseñar a los niños, y que sólo éstas pueden ser dulces y solícitas. Puede ser muy duro para un hombre trabajar, o incluso entrar, en el ambiente dominado por las mujeres de un centro familiar o de una escuela infantil. Trevor CHANDLER describe algunos de los problemas que esto representa, pero también las oportunidades que abre (CHANDLER, 1990). Cuando en la escuela infantil trabajan hombres, aumentan considerablemente las probabilidades de atraer a los padres (varones). Phil Lyons, que dirigía un grupo de hombres en Wexford, descubrió que éstos agradecían mucho la oportunidad de hablar sobre sentimientos más íntimos y de manifestar su tristeza ante lo que experimentaban como una exclusión de las vidas de sus hijos.

La discapacidad

Mucho más que el sexismo y el racismo, se ha estudiado cómo capacitar a los niños para que comprendan las diferencias en el aspecto, la conducta, la movilidad y la capacidad sensorial y de aprendizaje, y para que respondan positivamente ante ellas. La conciencia de las discapacidades tiende a despertarse más

*nDepartamento Nacional de la Infancia. *(N. del T.)* tarde que la del género y la raza, pero entre los 2 y 3 años los niños se dan cuenta de las diferencias físicas y hacen preguntas acerca de ellas, y tal vez den señales de incomodidad que no deben ignorarse. Es muy importante que los adultos respondan las preguntas de forma clara y breve, a nivel del niño, y que no las elu-dan ni las repriman.

Es probable que los niños con discapacidades se vean aún menos reflejados que los negros en el mundo que les rodea, en los libros, las imágenes, los juguetes o los modelos de comportamiento. Las educadoras deberán recurrir al ingenio y a la imaginación para abordar esta forma de discriminación. Una posibilidad es utilizar en la escuela infantil juguetes y equipos realizados por personas discapacitadas y hablarles de ellas a los niños. Otra es disponer de al menos una pintura hecha con el pie o la boca por un artista discapacitado, junto a una fotografía de éste mientras la está realizando.

Algunos centros han aceptado la idea de las muñecas “persona”, cada una con su propia historia, una situación familiar determinada y unas características individuales que, en algunos casos, incluyen diversos tipos de discapacidad. El sistema se explica en el mejor libro, sin otro que se le aproxime, que hemos encontrado sobre prácticas antidiscriminatorias con niños pequeños, *Anti-Bias Curriculum* (DERMAN-SPARKS, 1989), un libro repleto de buenas sugerencias, y con un énfasis muy especial en todo lo que se refiere a la discapacidad.

Por supuesto, existen muchas otras formas de discriminación y de estereotipos, por supuesto. La que se basa en la edad merece sin duda mayor atención por parte de quienes educan a los más pequeños. También se discrimina a las personas porque son pobres, porque no tienen trabajo, por llevar el pelo de una forma poco convencional o por vivir en furgonetas en vez de en casas. En este breve estudio sólo hemos podido indicar algunos temas para la

agenda del grupo de educadoras, y sugerir fuentes en que pueden encontrar más consejos e información.

Resumen

De los 2 a los 3 años, los niños no dejan de esforzarse por afirmar su creciente autonomía y por entender el mundo que les rodea. La herramienta que emplean para ello es su cada vez mayor dominio del lenguaje, para cuya práctica necesitan que se les proporcionen muchas oportunidades. Para asegurar que esto ocurra en las escuelas infantiles se precisan una dedicación y planificación meticulosas, basadas en el sistema de la persona clave.

A esta edad también se desarrolla la conciencia de la diversidad. Las educadoras disponen de la oportunidad única de contrarrestar el prejuicio y la discriminación y de ayudar a los niños a sentirse bien consigo mismos y a desarrollar unas actitudes positivas hacia todos los grupos de personas diferentes que componen nuestra sociedad.

CAPÍTULO X

La hora de comer

Una comida que no sea agradable ni divertida es una comida gris.

Raymon BLANC, *chef*.

Cuando un amigo nos habla de sus vacaciones, nos cuenta dónde estuvieron, qué hicieron y nos recomienda que vayamos a ese mismo lugar, tal vez lo primero que preguntemos será "¿Qué tal la comida?" La comida no sólo tiene algo que ver con la supervivencia, sino también con la diversión y la compañía. Debemos atender de forma especial las horas de la comida, tanto por las niñasi* como por nosotros mismos.

Sólo alguien que haya dirigido a un grupo de niñas mientras comen comprende totalmente el tipo de tensión que puede representar y la organización minuciosa y compleja que requiere. En este capítulo consideramos en primer lugar de qué manera las educadoras pueden analizar críticamente la forma en que se dirigen las comidas, con el fin de hacerlas más agradables para las niñas y para ellas mismas. Después repasamos aspectos de la organización práctica y, en especial, cómo un uso eficaz del sistema de la persona clave puede hacer que el período destinado a la comida principal genere menos tensión a niñas y mayores, y ofrezca valiosas oportunidades de aprendizaje. En el último apartado, analizamos el papel que desempeñan las escuelas infantiles en el asentamiento de las bases para una forma de comer sana, y la importancia de darle un enfoque multicultural.

*nDe acuerdo con las indicaciones de las autoras (véase pág. 18 de esta misma obra) en este capítulo se utiliza "niña" y "niñas" para referirse a ambos géneros. Esta misma pauta se sigue en los capítulos pares del libro. *(N. del R.)*

Despertar la conciencia

Para que cambien las costumbres, las personas deben concienciarse en primer lugar de aquellos hábitos que hayan dado por supuestos. Como ilustración de cómo puede hacerse, a continuación reproducimos el relato de Elinor sobre un ejercicio que dirigió como parte de un curso de formación para educadoras con experiencia, directoras de escuelas infantiles de la Administración local, en un departamento de servicios sociales. Contó con la ayuda de dos asesoras para niñas menores de 5 años que la habían invitado a dirigir el curso, y con la colaboración del personal de cocina de la escuela infantil donde se impartía. Se estableció que los participantes comerían allí dos días en semanas sucesivas.

El personal de cocina me ayudó a ofrecer una comida realmente magnífi-ca. Las mesas para cuatro comensales se dispusieron con mucho gusto, con manteles, un pequeño búcaro con flores, jarras de agua y servilletas de papel de colores. Había espacio para que todos se sintieran cómodos, sin prisas ni ruidos. La comida, bien presentada y con un aspecto apetitoso, nos aguarda-ba lista cuando nos sentamos, las dos asesoras infantiles y yo misma en mesas distintas. Las personas sabían que disponían de toda una hora para comer, lo cual les hizo sentirse relajadas, y se entabló una animada conversación. ¡Casi olvidamos que nos encontrábamos en un curso de formación!

Al terminar de comer, se pidió a los participantes que, en parejas, hicieran una lista de los elementos buenos y agradables de la comida que acababan de tomar. De acuerdo con esos criterios, se les solicitó que consideraran cómo se organizaban las comidas en su propia escuela infantil, analizando cada uno de los puntos para calificar, sobre una escala de 0 a 10, las comidas reales que ellos y las niñas tomaban en su centro. Se dejó claro que esta valoración quedaría reservada para ellos mismos y las educadoras de su escuela infantil. A nadie se le pidió que compartiera sus opiniones con los otros miembros del curso.

Después se reunió todo el grupo y yo les pedí que, durante la semana siguiente, se fijaran en cuanto ocurría en sus lugares de trabajo y que consideraran cómo podrían utilizar la experiencia de ese día para iniciar el cambio.

Repasamos juntos los puntos positivos en que estuvimos de acuerdo, de los

que se deducía claramente que, en muchos casos, era la atención al detalle lo que se escondía detrás de un buen resultado.

La semana siguiente, empleamos las mañanas en otro tema que no guardaba relación con las comidas. Estábamos todos enfrascados en el trabajo y a las once y media nos sorprendió la entrada ruidosa y bulliciosa de las dos asesoras de párvulos (como estaba debidamente preparado), que se acerca-ron a nuestro grupo diciendo: "Deprisa, dejadlo todo. Vamos con un poco de retraso, así que no os preocupéis de terminar lo que estéis haciendo". Nuestro grupo se sintió un poco molesto pero dócilmente obedeció la orden de las asesoras de que nos dirigiéramos al cuarto de baño con el comentario: "Lo sentimos pero sólo hay uno, así que poneos en fila y no juguéis". Avanzamos uno detrás de otro como nos habían dicho y nos agrupamos en la puerta del baño para aguardar nuestro turno según se nos ordenaba, aunque todos (excepto yo, por supuesto) se sentían extrañados y vagamente díscolos.

Lo que ocurrió a continuación, de forma bastante espontánea, fue que de una forma u otra, unos más activos que otros, todos empezaron a "comportarse mal". Alguno, riéndose, se puso a desordenar los zapatos que emplea-ban las educadoras para salir al exterior y que estaban junto a las taquillas; otro abrió un grifo y empezó a salir agua a chorros.

Una de las asesoras nos hizo entrar en fila en el comedor, insistiendo en que formáramos un "tren" cogiéndonos por la cintura. Los doce que formábamos el grupo nos sentamos a una mesa larga sin mantel, con las sillas amon-tonadas, unas demasiado altas y otras demasiado bajas, lo cual las hacía incómodas. Las asesoras permanecían de pie, iban de un lado a otro, mientras nos decían que guardáramos silencio y que nos sentáramos bien, y se inició una espera de 15 minutos hasta que llegó la comida.

Todos empezamos a inquietarnos y a mover las sillas. Las asesoras inter-cambiaban miradas de exasperación, y nos dieron unos libros para que los miráramos, pero muchos acabaron en el suelo. Subió el nivel de ruido y sólo se redujo cuando llegó el carro con la comida, que fue recibido con aplausos y palmadas contra la mesa. Las asesoras, de pie junto al carro, repartieron la comida despacio, llenando todos los platos con la misma cantidad. Una de ellas insistió en que cada uno dijera "Gracias" antes de que ella le devolviera el plato.

No se permitía elegir ni rechazar.

La comida era de buena calidad pero tenía un aspecto monótono —pescado blanco al vapor, puré de patatas y coliflor. Las asesoras se sentaron en cada uno de los extremos de la mesa larga, y comentando entre ellas sus vacaciones. No se dirigieron a los participantes en el curso excepto para decirles que se sentaran bien y que se terminaran toda la comida.

Las asesoras tuvieron que levantarse tres o cuatro veces para recoger del suelo un tenedor y lavarlo antes de devolverlo, porque no había más para reponer en el carro. Por sus caras y movimientos se adivinaba claramente que la comida no les resultaba particularmente agradable.

El segundo plato no se sirvió hasta que todos hubieron terminado, y dos

"lentos" provocaron que todo el mundo se irritara. Se produjo otro retraso porque faltaban dos platos y una de las asesoras tuvo que ir a la cocina a buscar otro. El postre consistía en arroz con leche y compota de peras.

Alguien pidió agua pero le dijeron que sólo podían servírsela cuando se terminara lo que tenía en el plato. Había una jarra de agua en el carro, pero se habían olvidado de los vasos y una asesora tuvo que levantarse de nuevo para ir a buscarlos a la cocina.

Como puede imaginarse, cuando la comida fue discurriendo todos habí-

an comprendido la finalidad del ejercicio. ¡Nos reíamos y sugeríamos de qué manera hubiera podido hacerse más horroroso aún! La experiencia directa fijaba la atención de una forma tan clara que todas las charlas posibles no hubieran podido conseguir algo parecido. La gente observaba con interés, y cierta sorpresa, su forma de reaccionar cuando les daban órdenes, a pesar de que evidentemente habían comprendido muy pronto que se trataba de un

"juego". Después pasamos a analizar algunos de los problemas que habían observado en sus propias escuelas infantiles durante la semana anterior y en seguida empezaron a pensar en medidas prácticas que pudieran tomarse para mejorar las cosas.

La organización práctica

El tiempo que media entre el juego y el uso compartido del cuarto de baño y hasta la comida es un período difícil, pero se puede conseguir que resulte más llevadero con una planificación cuidadosa. La descripción del sistema de la

persona clave que hacemos en el Capítulo II establece cómo cada una de las educadoras puede actuar de punto de referencia principal para su grupo reducido de niñas durante el período de finalización de las actividades de juego, pasando por la comida y hasta que las que se disponen a dormir se encuentren acomodadas en las camas o las esterillas.

Una de las razones por las que se aconseja que el tiempo del aseo previo a la comida se pase en grupo pequeño es la de relajar el ambiente. Esto reduce mucho el ruido y la tensión, y posibilita evitar la situación desastrosa en que se obliga a las niñas a sentarse a las mesas y a esperar mientras llega el carro de la comida. El ejercicio descrito anteriormente pone de relieve todos los elementos que conducen a que la organización de la comida sea un éxito. A continuación ofrecemos algunos puntos que deben considerarse cuando se planifique la forma de hacer que las comidas resulten agradables tanto para las niñas como para las educadoras.

La previsión

La incertidumbre, y la confusión que conlleva, puede evitarse si todas las niñas saben cuál es su mesa y el sitio que deben ocupar en ella.

Las buenas relaciones

El buen entendimiento y la colaboración entre el cocinero, el personal de servicios y las educadoras de las aulas son fundamentales. Y será más fácil que existan si las educadoras se muestran solícitas y consideradas con sus compa-

ñeros de trabajo y explican siempre las razones educativas en las que basan cualquier decisión que suponga a éstos un mayor trabajo. El cocinero debe comprender cuál es el objetivo que se proponen las educadoras con su forma de organizar las comidas. Quienquiera que sea el responsable de disponer los carros de la comida deberá saber sencillamente por qué es importante que haya siempre disponibles cubiertos suficientes (con algunos de más, por si se necesitan en la mesa), jarras de agua, vasos y todo lo demás. Debería ser una persona del servicio quien trajera el carro, para que ninguna educadora tenga que abandonar a su pequeño grupo.

Las mesas

Cada persona clave y su grupo necesitan su propia mesa, con sillas que tengan la altura adecuada para que las niñas apoyen los pies en el suelo y tengan los codos a la altura de la mesa. Si alguna niña se acerca demasiado al plato, porque la silla no tiene la altura apropiada, tendrá más dificultades para manejar la cuchara. Deberá levantar el hombro para llevar la cuchara a la boca, ya que las niñas pequeñas no doblan la muñeca como hacemos los mayores cuando utilizamos una cuchara o tenedor.

Permanecer sentados

La persona clave, una vez sentada con su grupo, no debe levantarse, y tendrá todo lo necesario a mano. Cada una de ellas debe tener, a su alcance, una mesa auxiliar, para lo que puede adaptarse algún mueble bajo o una estantería del carro de la comida, en la que se colocará tanto la comida para su mesa como todos los utensilios que se necesiten durante la comida.

Los recipientes para la comida

Debe haber recipientes individuales en cada una de las mesas, para que la persona clave pueda servir a su grupo, conocedora del apetito que tienen, lo que les gusta y lo que les desagrada. Siempre se puede dejar repetir a las niñas que lo deseen, con lo cual se evita desperdiciar comida. Los recipientes individuales suponen que el personal de cocina tendrá que lavar más, y esto hay que negociarlo si anteriormente no existía esta costumbre.

La bebida

Siempre debe haber agua suficiente para beber y se debe ofrecer explícitamente, sobre todo a las niñas que todavía no sepan hablar. Las jarras deben ser de base ancha. Tan pronto como las niñas sepan servirse solas, hay que animarles a que lo hagan. Es frecuente que una niña, cuando ha acabado de beber, ponga el vaso en el mismo borde de la mesa; se evitará que se caiga si la persona mayor lo sitúa discretamente frente a la niña.

La atención a las niñas más pequeñas

Si la persona clave tiene un grupo de niñas de diferentes edades, normalmente tendrá cerca a las más pequeñas, que necesitan ayuda para comer. Afortunadamente hoy se acepta que los dedos preceden a los tenedores, y que en las primeras fases de autonomía la niña debe sentirse libre para comer con los dedos cualquier cosa que pueda coger con comodidad. En el momento en que sea capaz de aceptar la ayuda cuando aprende a utilizar la cuchara, es importante que el adulto disponga de otra para que no sea necesario quitarle a la niña la suya de la mano.

Una trampa real en que puede caer el adulto es la tentación de colocar ante los labios de la niña una cuchara llena cuando aún no ha tragado la anterior. Puede ser una costumbre dañina, porque significa que le estamos presionando a que trague lo que tiene en la boca como respuesta a la cuchara que sostenemos y que le está esperando. A las niñas mayores siempre se les reprende por comer demasiado deprisa y no masticar bien la comida. Tal vez este comportamiento tenga su origen en la anterior impaciencia del adulto.

Es posible que algunas niñas, en particular las más pequeñas, no estén habituadas a sentarse a la mesa. En este caso, es especialmente importante que dispongamos las cosas de forma que mantengamos un clima de eficiencia sosegada, y que hagamos de las comidas, que implican inevitablemente cierta restricción de su actividad, un período que les sea agradable.

Estar con niñas que comen despacio nos puede imponer la dura disciplina de no permitir que la “prisa institucional” domine la comida. Cualquier comedor de una fábrica o de unas oficinas nos recordarán qué hacen con nuestra digestión la prisa y el ruido.

En una escuela infantil dominaba la idea molesta y perjudicial de que la comida era algo "que había que quitarse de encima", y la atribuimos al hecho de que el personal de cocina que lavaba los platos tenían un contrato que significaba que debían terminar a la una. Este plazo producía una especie de "onda expansiva" que alcanzaba hasta el momento en que las niñas se sentaban a las mesas. No era posible cambiar inmediatamente esta organización, pero al menos identifica-mos una causa del problema de la "prisa". Estudiamos formas sencillas de que las educadoras pudieran reducir el trabajo que el personal de cocina debía realizar después de la comida, por ejemplo asegurarse de que el carro regresaba a la cocina con los platos bien apilados y sin restos de comida, y con los cubiertos colocados en una jarra de plástico con un poco de agua y detergente para iniciar así el proceso de limpieza. Descubrimos que si en el carro de la comida había siempre un rollo de papel y una esponja escurrida, la educadora podía recoger aseadamente los restos de arroz o de puré que habían caído durante la comida, para que no quedara ninguna sustancia pegajosa o grasienta que supusiera un trabajo extra en la limpieza posterior.

Otro detalle que a menudo puede producir tensión en las niñas pequeñas, sentadas a la mesa expectantes, es cuando llega alguna comida caliente. Es frecuente que se ponga toda una ración en el plato, pero quema demasiado, y la niña, hambrienta, que ya está muy ocupada con la compleja maniobra de coger la cuchara, se enfrenta a un nuevo obstáculo para poder comer. La solución es que la educadora ponga en el plato una cantidad pequeña. Al estar frío la comida se enfriará en seguida. Cuando la niña haya terminado, se le puede servir más, y en ese momento la comida ya estará a la temperatura adecuada.

En algunas ocasiones, por la preocupación de que las niñas coman bien, las educadoras hacen que repitan de forma exagerada, lo cual puede conducir a un desperdicio innecesario. Hoy todos reconocen que, por mucho que el adulto crea que la niña debe y necesita comer en ninguna circunstancia deben existir presiones. Esto no significa negar que las niñas que no quieren comer producen en sus cuidadoras una tensión grave (véase el Capítulo XIII).

Un ejercicio útil consiste en organizar turnos para que cada una de las educadoras quede libre, en algunas circunstancias de la responsabilidad de su mesa y, durante las comidas, se siente aparte como una observadora tomando

notas detalladas de todo lo que ocurra. Cuando se comparen estas notas en las reuniones de aula se evidenciarán los problemas que de otro modo habrían permanecido ocultos. Como resultado de uno de estos ejercicios, una educadora comentaba que Peter, un niño que comía en parte solo, con los dedos, y en parte con ayuda, tenía comida alrededor de la boca; la persona mayor se la limpiaba con la cuchara. Esto se repitió varias veces, y la observadora vio que cada vez el niño hacía un pequeño gesto de dolor. En la reunión de aula las educadoras intentaron hacer la misma operación entre ellas para ver qué se sentía. El resultado fue que juraron no hacérselo nunca más a un niño.

Cuando las educadoras en una reunión de grupo han decidido poner en marcha el sistema de la persona clave con (por ejemplo) tres mesas de cinco o seis niñas y tres mayores, puede ocurrir que en una mesa falten tres niñas. Una educadora señalaba que cuando ocurría esto se sentía muy culpable si ella sólo tenía dos niñas y su compañera de la mesa de al lado, el número habitual de cinco o seis. En estos casos habitualmente se juntan las dos mesas.

Lo que debemos preguntarnos es cómo se sienten las dos niñas que estaban solas en su grupo cuando se les priva de la atención de su persona clave. Precisamente en estas ocasiones es cuando ellas pueden disfrutar juntas de un rato de mayor intimidad que no es posible con un grupo mayor. Nos parece que la educadora con menos niñas tiene más razones para sentirse culpable si se une a su compañera en un momento en que tiene la rara oportunidad de prestar más atención a las dos niñas de los que tiene una responsabilidad especial.

En otros momentos del día en que se come o bebe —en el desayuno, el zumo o la fruta de media mañana y en la merienda— resulta más fácil estar más relajado, aunque continúa siendo fundamental que se planifiquen todos los detalles, si se quiere que estos momentos sean pausas agradables en la larga jornada. En el desayuno y la merienda pueden estar presentes los padres, por lo que deberemos procurar que se sientan cómodos, sobre todo hay que comprobar que haya sillas adecuadas para ellos. Ser informales no significa ser desorganizados.

La comida sana

Hasta aquí no hemos comentado el tipo de alimentos que se proporciona a niñas y educadoras y, a menudo, sorprende la poca atención que parece prestarse a este tema, a pesar de que si la comida no es buena nadie disfrutará con ella, por bien organizada que esté.

Algunas escuelas infantiles dependientes de los servicios sociales tienen el grave problema de no contar con su cocina propia y verse obligadas a recurrir a las comidas elaboradas fuera del centro y que se reparten en recipientes, con poco control sobre su contenido. Las peores comidas son las que llegan congeladas en porciones individuales, que no tienen ninguna relación con lo que uno prefiere, ni con lo que le gusta o no le gusta. En esos casos, las siguientes observaciones pueden servir al menos de base para negociar otras formas de organización.

El tipo de comida que se ofrece a las niñas en las escuelas infantiles es importante, no sólo por su efecto inmediato en su salud y desarrollo, sino porque sienta las bases de los futuros hábitos alimenticios. Las ideas sobre la alimentación han cambiado de forma significativa durante los últimos veinte años; sin embargo muchas escuelas infantiles siguen ofreciendo un menú extremadamente tradicional que se basa en principios trasnochados, con demasiada azúcar, sal, grasas y proteínas, y poca fibra, fruta fresca y verduras.

La forma en que se van a desarrollar los gustos de las niñas depende mucho de lo que se les ofrece, y esto es así en particular en lo que se refiere al azúcar.

Los adultos tienden a dar a las niñas pequeñas comidas azucaradas, porque son las que ellas prefieren, pero se trata de un gusto aprendido que se puede olvidar, como sabe todo aquél que ha dejado de ponerse azúcar en el té o el café. Al final, saben mejor sin ella. La dieta de las niñas británicas normalmente tiene demasiada azúcar, lo cual provoca a menudo obesidad y deterioro de la dentadura. Las bebidas azucaradas son sin duda especialmente perjudiciales para los dientes, pero incluso los zumos sin azúcar pueden ser dañinos debido a su contenido áci-do. El agua es la mejor bebida y hay que disponer siempre de ella.

Se ha hecho mucha propaganda sobre los posibles efectos nocivos de los colorantes, aromatizantes y conservantes artificiales, sin embargo “los aditivos

naturales" como el azúcar y la sal pueden producir a largo plazo exactamente las mismas consecuencias. Una deducción de esto, que puede resultar difícil a algunas educadoras, es que las niñas no deben ver que añaden más sal o más azú-

car en su comida, del mismo modo que no encenderían un cigarrillo en la mesa.

Los consejos sobre comida sana no son pocos, en la línea del excelente *Under Fives Nutrition Training Pack* de la Administración sanitaria de Islington (Islington Health Authority, 1988). Sin embargo, precisamente porque la alimentación es un tema tan fundamental, es básico que no se hagan cambios drásticos sin que todos participen en ellos. Un primer paso necesario es crear la motivación para el cambio, lo cual significa asegurar que todas las educadoras comprendan los principios que lo sustentan, y después implicar a todos en un examen crítico del modo de actuar presente. ¿En qué medida la comida que se ha servido durante el último mes se ajusta a los criterios de una dieta sana? Esto se puede calcular con bastante precisión si se compara el contenido de hidratos de carbono, grasas, proteínas y fibra con las cantidades que se recomiendan para las niñas de las diferentes edades: un buen tema para una jornada de formación.

Una vez se ha evaluado la calidad de la comida que se está ofreciendo, se debe conseguir el acuerdo acerca de la necesidad del cambio. ¿Qué se puede hacer de inmediato, y hasta qué punto hay que reconsiderarlo todo? Naturalmente, no hace falta decir que el cocinero y el personal de cocina deben participar plenamente en este análisis.

A menudo se pueden hacer mejoras importantes con mucha rapidez, por ejemplo, sustituir el pan blanco por pan integral, poner fruta fresca en vez de postres dulces, tiras de zanahoria o galletas sin azúcar en vez de las habituales. Los cambios más radicales llevarán más tiempo, pero al menos se pueden fijar como un objetivo hacia el que dirigir el trabajo.

Se suele objetar que la escuela infantil no puede esperar que las niñas coman un tipo de alimentos que sean muy diferentes de los que acostumbran tomar en sus casas. Esto implica dos suposiciones: que sabemos lo que las niñas comen en casa y que los padres ignoran qué es una dieta sana. De hecho, Berry MAYALL, en un estudio sobre lo que las madres hacen para mantener sanas a sus hijas,

descubrió que la mayoría tenía una idea clara sobre qué alimentos eran buenos y qué alimentos eran malos para sus hijas, pero muchas veces los pocos recursos o las condiciones humildes en que vivían les impedían llevar sus conocimientos a la práctica (MAYALL, 1986). A las madres les preocupa mucho lo que comen sus hijas, como también demuestran los estudios de Hilary GRAHAM

(1984). Las escuelas infantiles pueden ayudar si habitúan a las niñas a tomar alimentos que sean baratos y fáciles de conseguir además de sanos y que los padres puedan ofrecerlos también en casa.

El aprovechamiento de la diversidad cultural

Todos los países tienen sus hábitos alimenticios peculiares, y la comida que se sirve en las escuelas infantiles generalmente es una versión a pequeña escala de una comida típica de los adultos. Esto se observa inmediatamente si nos fijamos en las comidas de las escuelas infantiles de otros países. En Italia, en lugar de "carne con verduras" y postres, a las niñas se les ofrece un primer plato *(primo piatto)* de pasta, una sopa de verduras espesa o arroz, seguido de un segundo plato *(secondo piatto)* de carne o pescado y ensalada o alguna verdura, para acabar normalmente con algo de fruta.

Nuestras costumbres alimenticias son una expresión muy básica de nuestra identidad cultural y, por consiguiente, las comidas de las escuelas infantiles deberían reflejar los orígenes de aquellas niñas que atienden. Todos deberían tener la experiencia de tomar algunos alimentos que les sean familiares porque los comen en casa, y otros que les resulten nuevos. Esto implica ir mucho más allá de las tardes "multiculturales" ocasionales, en las que se sirve una comida especial, aunque estas costumbres también tengan su lugar. La comida es un elemento importante en todas las celebraciones y en todos los festivales que se organicen como parte del compromiso de la escuela infantil con una práctica antidiscriminatoria.

No obstante, se pueden introducir alimentos de diferentes culturas y diversos platos nacionales, como parte integral de las comidas del centro, con los que se incrementarán considerablemente el interés y la variedad. El pan ácimo indio, el pan integral árabe, el yogur sin azúcar, el arroz integral, el ñame y el plátano se pueden convertir en componentes habituales de las comidas de las escuelas infantiles. La pasta es un alimento especialmente adecuado para las niñas

pequeñas. Incluso en Gran Bretaña se puede conseguir fácilmente en muchos tamaños y formas diferentes, algunas de las cuales, por ejemplo los lazos y las conchas, parece que hayan sido pensadas expresamente para las niñas. Si bien algún tipo de alimentos deberá adaptarse para que se acoplen a los gustos más delicados de las niñas, es mejor dejarlos en su forma original y no ajustarlos a la versión de cada lugar.

Cuando en la escuela infantil estén representados diferentes grupos étnicos, el mejor recurso son los padres (normalmente, aunque no siempre, las madres).

Se les puede pedir que sugieran algunos platos que consuman de verdad sus familias en casa y que puedan ser apropiados para el centro, y que enseñen al cocinero la forma de prepararlos. Si trabajan durante el día, tal vez estén dispuestos a invitar a su casa a una educadora con este fin.

Algunas veces las personas mayores de diferentes orígenes étnicos siguen comiendo según sus costumbres, pero a sus hijas les dan comida "inglesa" porque "les gusta más". Es lamentable por dos razones: una, porque es probable que provoque que la niña tenga una alimentación menos sana, pero también porque indica que la escuela infantil no ha conseguido transmitir respeto y aprecio por los diferentes estilos de vida, de los que la comida es una parte tan fundamental, y esto puede conducir a su vez a que las niñas menosprecien aspectos de su propia cultura.

La aceptación de comidas nuevas por parte de las niñas Algunas niñas llegan a la escuela infantil habituadas a una dieta muy insípida y limitada. Al principio puede resultar difícil animarlas a que prueben nuevos tipos de comida, incluso un cambio tan pequeño como el del pan integral. Sin embargo, poco a poco aceptarán los sabores y las texturas que no les son familiares si las primeras veces se les ofrecen en cantidades pequeñas y ven que otras niñas se lo comen con gusto. Evidentemente, hay que implicar a los padres en este proceso (que será muy bien acogido por la mayoría) y hay que cuidar mucho de que las educadoras comprendan y respeten completamente cualquier restricción en la comida, sea por razones religiosas o de salud.

La introducción de ideas nuevas

Como ocurre con todos los cambios importantes que se introducen en la práctica de la escuela infantil, es posible que las nuevas ideas sobre los alimentos

conlleven dificultades prácticas. Un sistema de comidas que sea sensible a las circunstancias étnicas puede crear problemas, especialmente si el centro no tiene el control del presupuesto ni de las compras, de manera que el grupo de educadoras y la organizadora deben tener una idea clara de por qué es un tema importante, y pensar en cómo sortear los obstáculos. Conocemos un centro familiar que con el dinero destinado a gastos menores locales —un poco cunde mucho— compra las hierbas y las especias, que no se encuentran en los grandes comercios pero que se pueden conseguir fácilmente en las tiendas del barrio.

Es aconsejable preparar el terreno cuidadosamente, primero asegurándose de que el cambio cuenta con todo el apoyo de las educadoras y de los padres, y después buscando colaboradores fuera de la escuela infantil, por ejemplo el responsable de la educación sanitaria, el centro para la educación multicultural, y los agentes del gobierno local responsables de la política de igualdad de oportunidades y contra la discriminación.

Es inevitable que las nuevas ideas tengan una diversa aceptación entre los cocineros, el personal de servicios y quienes atienden a las niñas. Si llevan muchos años en su trabajo y están acostumbrados a una determinada variedad de productos alimenticios y de estilos de cocina, no siempre están preparados para aprender nuevas formas de realizar su trabajo. Dependerá mucho de cuán integrados estén como miembros del equipo de personal (véase el Capítulo IV). Nos hemos encontrado con situaciones en donde la resistencia del cocinero ha bloqueado completamente la posibilidad de avanzar hacia una comida más sana y culturalmente diversa. En algunos casos, este tipo de resistencia puede tener su origen en la ansiedad y la falta de confianza, que se pueden superar con ayuda y formación. Muy ocasionalmente, la única solución tal vez sea que el cocinero cambie de trabajo.

Resumen

El contenido de las comidas y la forma de organizarlas influye en gran medida en el bienestar de las educadoras y en su satisfacción profesional. Es un área a la que se debe prestar más atención de la que ha recibido en el pasado. La clave de que las comidas sean una experiencia agradable y educativa para las niñas está en cuidar minuciosamente el detalle. La introducción de unos alimentos más interesantes y variados que reflejen la diversidad cultural constituye una oportunidad valiosa para que los padres y las educadoras colaboren. El hecho de que normalmente serán éstas quienes aprendan de los padres contribuirá también a crear una relación más igualitaria.

CAPÍTULO XI

Las actividades al aire libre

Tres veces feliz quien, sin caer en el error,
haya leído en el libro oculto de la naturaleza.
Andrew MARWELL.

Muchos de nosotros tenemos recuerdos infantiles de los juegos con los dientes de leóni*, de escarcha suspendida en una tela de araña, de charcos congela-dos y de hierba humedecida por el rocío de la mañana. Los niños que viven en la ciudad muchas veces están privados de estas sencillas experiencias, y pasan una gran parte de sus primeros años entre cuatro paredes o en entornos artificiales poco acertados. Un espacio exterior bien diseñado puede ofrecer un sinfín de oportunidades, no sólo para el juego y la experiencia social, sino también para adquirir conocimientos de primera mano sobre los seres vivos que ningún libro puede enseñar.

En Australia se denomina "zona de enseñanza exterior" al jardín de una escuela infantil, y se piensa y se atiende mucho su diseño y organización. En Gran Bretaña se tiende a ignorar las posibilidades de aprendizaje y de diversión que el espacio exterior tiene para los niños. Son muchas las escuelas infantiles que están rodeadas de monótonos pedazos rectangulares de hierba y asfalto.

Muchas veces las educadoras desearían que el área exterior fuera más interesante pero, al no tener una idea clara de lo que pretenden, se sienten incapaces de decidirse a introducir mejoras. No existe un modelo de buena práctica como el que ofrece la tradición de las escuelas infantiles británicas para las actividades de interior, y si se compara con la gran cantidad de estudios sobre el juego y el aprendizaje en las zonas interiores, el material útil

*nExiste la costumbre entre los niños británicos de soplar estos frutos y contar el tiempo que lleva desprenderles todas las semillas que, en forma de bola esponjosa y todas con su vilano, los rodean. *(N. del T.)*

sobre planificación y uso del espacio exterior es escaso. Una excepción es el excelente libro de una australiana, Prue WALSH (1988), *Early Childhood Playgrounds*. Hemos recogido algunas de sus sugerencias en este capítulo, además de ciertas ideas creativas que hemos visto en centros de Italia y en Gran Bretaña.

El capítulo se divide en tres apartados. En primer lugar nos ocupamos de la organización de las actividades exteriores para niños pequeños y de algunas formas de utilizar con mayor efectividad la zona del jardín. En segundo lugar, proponemos una estrategia para sacar el máximo provecho de lo que pueda ofrecer la zona en que esté ubicada la escuela infantil. Evidentemente, esto tendrá una importancia especial para los centros y las educadoras que no dispongan de su propio espacio exterior. Para la tercera parte hemos contado con la ayuda de una asesora de espacios al aire libre que ha diseñado en Londres originales y atractivos patios-jardín para niños.

Hemos tratado de ofrecer la suficiente información práctica para que el grupo de educadoras pueda planificar una transformación de su zona exterior. Es probable que el dinero sea un problema, sin duda, pero si las educadoras están convencidas de la necesidad de crear un auténtico entorno de aprendizaje al aire libre para los niños que cuidan, serán capaces de persuadir a la organización que les financia para que hagan, al menos, algunas de las inversiones necesarias.

Además, el proyecto resulta tentador y facilita la recogida de fondos, y los voluntarios pueden hacer buena parte del trabajo físico. Se puede recurrir a algún centro de jardinería local para que patrocine la empresa, o para que al menos done las plantas o las ofrezca a un precio especial.

Sacar el mejor provecho al espacio exterior

Cambiar las actitudes

Aunque a menudo existen obstáculos prácticos para hacer un uso flexible del espacio exterior —por ejemplo, un aula que esté en las plantas superiores y que no tenga acceso directo al jardín— nos inclinamos a pensar que las actitudes, a veces inconscientes, son una barrera de la misma importancia.

Si preguntamos a las personas por los recuerdos que tienen del patio de su escuela primaria, sus respuestas se dividirán entre dos categorías. O bien lo recordarán como la bendición que suponía la liberación del confinamiento del aula, la oportunidad de correr y de saltar, pelearse, gritar y jugar, o bien evocarán la experiencia bien distinta de ser la excepción, de permanecer junto a la verja sin nadie con quien hablar. En medio de toda la actividad estaba la maestra de guardia, a menudo visiblemente aburrida y con muy poca comunicación con los niños.

Invariablemente, toda la clase, y a menudo toda la escuela, salían y entraban a las mismas horas, de manera que durante la mayor parte del día el patio era un espacio que no se utilizaba.

Persisten aún ecos de este modelo en la práctica de las escuelas infantiles de las Administraciones locales, y se deben examinar de nuevo. El primer paso consiste en abandonar la idea de un éxodo en masa al "desahogo". Una vez que las educadoras hayan comprendido la idea de que la zona exterior es un lugar para el aprendizaje, querrán salir con su grupo y asumir el papel de facilitadoras más que el de supervisoras.

Sin embargo, cuando se plantea esta idea por primera vez, es posible que no sea recibida con la aprobación general. Tal vez las educadoras estén acostumbradas al grato respiro que propician los momentos en que los niños salen al patio juntos, con una o dos compañeras que los vigilan, mientras ellas aprovechan ese rato para recoger las cosas o para descansar. Quizá necesiten tener algunas experiencias positivas de trabajar activamente con los niños en la zona exterior, antes de que puedan apreciar el valor de la nueva organización.

La sola mención del patio puede producir una sensación de pesimismo y de abatimiento. En algunas zonas existe el problema del vandalismo; se tiran papeles y plásticos a la valla o por encima de ella, y se acumulan en los rincones.

Algunas veces el patio va adquiriendo un aspecto descuidado, que nadie toleraría en el jardín delantero de su casa, y que resulta muy deprimente para las educadoras y para los niños, aunque quizá no lo demuestren. Es posible que las educadoras piensen que ya tienen bastante trabajo en sus aulas para que deban ocuparse también de la zona exterior.

Una forma de crear un clima favorable al cambio es analizar bien el uso que actualmente se da al patio, así cómo supervisar a las educadoras que dirigen las actividades de los niños en el exterior, y al modo de comportarse de éstos en el ambiente de mayor libertad que ofrece el patio. Se podría dedicar una reunión de las educadoras a analizar la opinión de cada una sobre el valor de la zona del jardín y el papel que ellas desempeñan mientras los niños juegan en él. Es casi seguro que este análisis evidencie una serie de frustraciones y de sentimientos negativos que se deben considerar como problemas que hay que solucionar, más que como excusas para el inmovilismo.

La observación atenta de cada uno de los niños puede ser especialmente reveladora cuando se emprende una valoración del uso que se hace del espacio exterior. Si el sistema de la persona clave funciona bien, se puede solicitar a cada una de las educadoras que observe con detalle a un niño de su grupo durante el recreo en el exterior. Si se dispone de estudiantes y de padres, se les puede pedir también que hagan lo mismo. Cuando se junten todas estas observaciones se podrá tener una idea clara de la calidad y la variedad de la experiencia que la zona exterior ya ofrece, así como de aquellos aspectos que no alcanza.

Algunas de las preguntas que pueden considerar quienes observan son:

¿qué significa la igualdad de oportunidades para los niños y las niñas, los más jóvenes y los mayores, los extravertidos y los tímidos? ¿En qué difieren las tensiones sociales que provoca estar en grupo al aire libre, de las que se producen cuando se está en el interior? ¿Son siempre los mismos alumnos quienes ocupan los juegos, por ejemplo los columpios o las estructuras de barras, mientras que otros parecen incapaces de imponerse? ¿Cómo aprenden los niños a negociar y a respetar el turno, y qué papel representa el adulto en ello? ¿Tienen oportunidades los niños de experimentar y de asumir pequeños riesgos para probar y ampliar sus habilidades, y qué niños las aprovechan?

El espacio exterior como zona de aprendizaje

Tipos de actividad

Es evidente que la actividad motriz a gran escala —correr, saltar, trepar, deslizarse y utilizar juguetes con ruedas— tiene su lugar en los juegos al aire libre.

Sin embargo, muchas veces es la *única* actividad que se observa en el jardín de una escuela infantil. En las clasificaciones de los juegos desde el punto de vista de su contribución al desarrollo cognitivo, este tipo de actividad normalmente ocupa los puestos más bajos (SYLVA y cols., 1980; SMITH y COWIE, 1991), un hecho que hay que tener en cuenta, especialmente en los centros en los que posiblemente lo que ha motivado la asistencia de muchos de sus alumnos haya sido la "carencia de estímulos" en su ambiente familiar.

Aquí queremos fijarnos muy atentamente en algunas actividades que puede realizar una educadora con no más de tres o cuatro niños en los momentos en que el patio no esté utilizado plenamente. En estas circunstancias hay más oportunidades para que el adulto y los niños conversen y para reducir la presión que origina el mayor número de niños dentro del aula.

El equipo para el jardín

Los utensilios que se vayan a utilizar en el jardín deben guardarse en cajas o en cestos adecuados en un lugar que todos conozcan, preferiblemente en un cobertizo, y deben ser del tamaño apropiado. Las necesidades básicas son un rastrillo y una escoba de tamaño normal, y rastrillos pequeños de mango corto, escobas pequeñas (de verdad, no de juguete), carretillas, regaderas, palas y horcas pequeñas.

Cuidado y mantenimiento

Igual que en el aula, los niños pueden colaborar realmente en el mantenimiento del aspecto cuidado y atractivo del jardín, al mismo tiempo que se divierten con ello. Como ya hemos dicho, los residuos pueden ser un verdadero problema para las escuelas infantiles de zonas urbanas. Incluso los niños más pequeños pueden participar en la recogida de papeles, en rastrillar y barrer las hojas y ponerlas en la carretilla con las manos y las palas. Durante estas tareas de limpieza puede surgir la conversación sobre el mantenimiento de un entorno sin basuras.

Plantar y cultivar

En muchas escuelas infantiles se cultivan judías, brotes de zanahoria o berros en mesas en el interior, pero se utiliza menos la zona exterior. Los niños pueden participar en la plantación de bulbos y de pequeñas plantas para mejorar el aspecto general del jardín (véase la Figura 11.1), pero lo más interesante, si se

Figura 11.1: *Actividades en el jardín: plantar y cultivar.*

cuenta con espacio y con el interés permanente de la educadora, es crear jardines individuales para los niños.

Una forma de delimitar el espacio es mediante neumáticos (que se pueden

conseguir fácilmente en los talleres especializados en el suministro y cambio de ellos), medio enterrados en el suelo. Este tipo de parcela individual resulta manejable tanto para el niño como para la educadora; del mismo modo que ciertas personas no tienen inconveniente en ocuparse de un canastillo colgante, pero se sentirían abrumadas si tuvieran que hacerlo de todo un jardín. Se puede ayudar al grupo de niños a que siembren diversos tipos de semillas de flores y de verduras, a que rieguen sus pequeñas parcelas y a que observen los resultados. Cuando brotan las plantas se las puede comparar con las fotografías que aparecen en los sobres de las semillas o en los libros o tarjetas de flores.

Cuando se utilicen neumáticos reciclados con esta finalidad o para crear estructuras de juego, hay que tener en cuenta algunas cuestiones prácticas.

Deben evitarse los neumáticos que tienen unas bandas de acero, porque es

posible que se desgasten con el uso y que aparezcan estos cercos; antes de utilizarlos, hay que comprobar que no tengan bordes rotos; cuando se rellenen con tierra, hay que apretarla en los espacios exteriores antes de ponerla en el centro.

Aprender sobre los seres vivos

Bastante antes de cumplir los 3 años, muchos niños ya habrán aprendido que los insectos voladores o que andan les disgustan y atemorizan. Su respuesta inmediata ante un insecto que vean en el jardín puede ser la de aplastarlo con el pie. Si demostramos nuestro interés y respeto por los "minianimales" podemos desempeñar un papel importante en la reeducación, y los niños aprenderán pronto nuestra actitud tan diferente a la suya. Abejas, avispas, hormigas, escarabajos, arañas, tijeretas, mariquitas, cochinillas, ciempiés, caracoles, orugas, gusanos y mariposas, todos sirven de motivo de conversación y, algunos, de examen minucioso (véase la Figura 11.2).

Figura 11.2: *Actividades en el jardín: aprender sobre los seres vivos*.

Cada uno de los niños del grupo pequeño necesita una lupa, y a los mayores les gustará identificar los insectos que hayan visto en algún libro bien ilustrado.

Esta actividad, por supuesto, se desarrolla bajo una supervisión atenta, pero los niños aprenden rápidamente a distinguir los insectos que no deben tocarse en ningún caso, por ejemplo las avispas, de los que se pueden coger sin peligro alguno (con delicadeza) para observarlos de cerca.

Los niños que por su edad ya comprendan la necesidad de guardar silencio y estar quietos disfrutarán con la observación de los pájaros, si el jardín cuenta con una casita en que se les ofrezca comida y una pila con agua, fuera del alcance de los gatos del vecindario. Los niños pueden ayudar a colocar diversos tipos de comida para atraer a pájaros diferentes. Describirlos favorece el desarrollo del vocabulario —de qué color tienen la cabeza, el pico, las alas, corren o saltan, qué sonido hacen, qué pájaro del libro es el que más se parece al del jardín, y cómo se llama.

Otros animales

Las mascotas como los conejos o los conejillos de Indias pueden constituir un buen recurso en una escuela infantil, siempre y cuando los niños colaboren en su cuidado y su alimentación y que una o más educadoras estén dispuestas a responsabilizarse de su bienestar y, sobre todo, de su cuidado durante los fines de semana y las vacaciones. Tiene que ser alguien amante de los animales y a quien no haya que convencer para que acometa ese trabajo considerándolo como una pesada obligación. Si no existe la persona adecuada entre el personal de la escuela infantil, es mejor prescindir de las mascotas. Se necesitan un corral y una conejera adecuada, así que el espacio es otro elemento que debemos considerar.

Equipo para juegos

Cuando una escuela o centro infantil tienen la oportunidad de rediseñar completamente la zona exterior, o de remodelarla, un elemento clave será el equipo para la actividad física a gran escala. En este apartado nos limitamos a ofrecer algunas sugerencias sobre el equipo que ya debe encontrarse en la mayoría de las escuelas infantiles. Los materiales naturales con acabados naturales —madera, cortezas de árbol, piedra y metal— resultan graciosos y conservan un buen aspecto durante más tiempo que los materiales de plástico de colores chillones que se ven en algunos parques infantiles y que en seguida empiezan a adquirir un aspecto mugriento llenándose de machas.

Los troncos de árboles son extremadamente versátiles, y muchas veces se pueden conseguir en los Departamentos de Parques municipales, que tal vez se presten a cortarlos con unas medidas determinadas. Se pueden colocar en posición horizontal o sobre sus extremos para formar escaleras o losas. Se pueden utilizar para trepar, columpiarse, saltar y para juegos de imaginación. Una idea útil es colocar un volante viejo de coche en un extremo del tronco. En una zona con césped se pueden hacer pasarelas con ramas.

Si es posible, es mejor contar con dos fosos de arena pequeños en vez de uno grande, para reducir las aglomeraciones y evitar las ocasiones de riñas entre los niños. Los fosos pequeños son también más fáciles de proteger de los gatos, porque tienen unas tapas más manejables que se pueden sacar y sustituir. La arena requiere un mantenimiento, y ésta constituye una buena actividad al aire libre para una educadora con su grupo pequeño. Disfrutarán mientras rastrillan y tamizan la arena, que se puede desinfectar y mantener húmeda utilizando regaderas pequeñas —llenarlas y regar son juegos de agua con una finalidad propia.

Al igual que el cajón de arena del interior, debe estar muy lleno de arena y tener pocas cosas, que se comprobarán con regularidad y se almacenarán, para no dejar que se amontonen y sobresalgan del cajón, lo que puede producir sensación de dejadez y un aspecto poco acogedor.

Utilizar los recursos del barrio y de la comunidad

En este apartado no nos referimos tanto a las excursiones importantes como a

las salidas más sencillas, normalmente a lugares muy próximos a la escuela infantil o como mínimo no alejados del centro de la ciudad. Las razones que acon-sejan incorporar estas salidas en la programación del centro parten de circunstancias positivas y negativas. Entre las negativas está el hecho de que muchos niños de las escuelas infantiles pasan en una habitación la mayor parte de las horas en que no duermen. Si los padres trabajan todo el día es posible que durante los fines de semana estén demasiado ocupados en las tareas domésticas como para llevarles de compras o sacarles de paseo.

En algunos casos, los padres de los niños que asisten a escuelas infantiles de las instituciones locales son demasiado pobres, sienten poco interés o están demasiado agobiados por el trabajo para pensar en sacar a los niños cuando no están en el centro. Por una u otra razón, es posible que los niños se vean privados de experiencias bastante corrientes para vivir en un mundo limitado por las paredes de la escuela infantil y de su casa.

También hay razones positivas: en primer lugar, el interés y las oportunidades de aprendizaje y de conversación que ofrece incluso el barrio más corriente y, en segundo lugar, las posibilidades que tiene la escuela infantil de conocer a la comunidad local y de hacer amigos. Esto es especialmente importante cuando, como suele ocurrir, la mayoría de las educadoras no viven en la zona en que está situada la escuela infantil.

Visitas y excursiones

Para que una salida sea un éxito hay que organizarla y prepararla, se debe hacer con un grupo reducido de niños y con personas mayores suficientes para que puedan vigilar de forma segura: como mínimo una para cada dos niños, lo cual implicará probablemente la participación de padres, voluntarios o estudiantes. Cada barrio tiene sus características propias: parques, mercados, parque de bomberos, estación o puentes del tren, museos, bibliotecas, piscinas. Lo que a un adulto le puede parecer poco destacable —albañiles mientras trabajan con una hormigonera o con una excavadora mecánica, una grúa, los semáforos o las diversas clases de fruta y de verdura expuestas a la entrada de la frutería— todo puede ser objeto de interés.

Es importante que todos los adultos que participen coincidan plenamente en la finalidad de la excursión, que es la de ofrecer a los niños la oportunidad de que se diviertan y aprendan, no la de alcanzar algún objetivo de las personas mayores que poco significa para el niño. Tan importante es ir como llegar (lo cual, si es preciso, se puede dejar para otra ocasión). Así pues, es posible que la intención de la educadora sea la de visitar un lugar determinado, y que haya contado con mucho tiempo para llegar a él sin tener que apremiar a los niños, pero si por el camino se entretienen en otra cosa —con un castaño que esté abriendo sus brillantes frutos, por ejemplo— debe tener la suficiente flexibilidad para negociar un cambio de planes con los niños y con sus compañeras.

Si alguna de las personas mayores tiene una cámara fotográfica, puede hacer alguna foto, que después la educadora podrá emplear para repasar la experiencia con su grupo pequeño y como tema de conversación. Un álbum de fotografías del grupo también sirve para mantener informados a los padres y para compartir con ellos las experiencias de la escuela infantil (véase el Capítulo XII).

Cuando se programe una salida, una buena idea es que la educadora realice unas visitas previas y hable con todas las personas externas a la escuela infantil con las que piensa colaborar. Por ejemplo, si quiere llevar a los niños a visitar tiendas de diversos tipos, es probable que si van a una hora del día en que haya poco trabajo se les acoja de forma muy diferente a como les recibirían en horas punta.

También puede averiguar qué comerciantes muestran una disposición amable y de colaboración.

Las visitas a la biblioteca infantil local se pueden iniciar en los primeros años del niño, y siempre que sea posible hay que implicar a un padre, y reforzar el interés y el gusto por los libros ya creado por la escuela infantil. Probablemente, el centro tendrá una buena relación con la Bibliotecaria Infantil, con la que pueden organizar un sistema de préstamo de libros que se cambien periódicamente. Es posible que haya que convencer a algunos padres de que un niño nunca es demasiado joven para que, en su nombre, se pueda pedir un libro prestado con el fin de leérselo o enseñárselo en casa.

No es frecuente pensar que los museos y las galerías de arte sean lugares a los que puedan ir niños muy pequeños. Sin embargo están llenos de objetos y cuadros que pueden despertar en ellos mucho interés. Evidentemente, hay que adecuar la visita a la capacidad de atención del niño. La educadora que dirija la actividad debe estudiar con el responsable de las actividades educativas del museo o de la galería qué cosas pueden atraer a los alumnos pequeños y, si es posible, solicitarle una visita guiada. Después, con el conocimiento que tiene de los niños, ella misma puede hacer una selección y confeccionar una lista de objetos que puedan examinarse en varias visitas, ya que en cada una de las que realicen los niños no verán más que dos o tres cosas diferentes. Por supuesto que esto es totalmente distinto a las antiguas experiencias que la mayoría de las personas tienen de visitas a museos, como escolares o como turistas, cuando lo habitual es recorrer deprisa todo el lugar para terminar exhaustos y sin una idea clara de lo que se ha visto.

Natación

Otra posibilidad que merece la pena considerar, aunque puede suponer cierto esfuerzo, es la natación. Los niños son capaces de aprender a nadar a los pocos meses de edad y disfrutan mucho con ello. Es algo muy habitual en Cali-fornia, donde la omnipresencia de piscinas privadas exige que los niños sean “a prueba de agua” desde muy pequeños. La *Vanessa Nursery* de Hammersmith dispone de una piscina en su propio edificio y la escuela infantil cooperativa de padres de la ACEi* de Cambridge también incluye la natación como parte de su programa (ELIAS, 1972; MARCH, 1973), pero en Gran Bretaña no se suele considerar que

la natación sea una actividad para niños de preescolar.

Uno de los problemas es que el agua de las piscinas suele mantenerse a una temperatura demasiado baja para los niños, pero cuando se trata de una piscina destinada exclusivamente a quienes aprenden a nadar, algunas veces puede negociarse que el agua esté más caliente para determinadas sesiones. Otro problema es que se necesita un adulto para cada niño, lo cual puede ser difícil si la mayoría de los padres trabajan, a menos que la escuela infantil cuente con la ayuda de un grupo numeroso de voluntarios, que presten ayuda ocasionalmente, dispuestos a meterse en el agua con los niños.

Dado que, en el mejor de los casos, lo más probable es que haya natación una vez a la semana, no se puede esperar que los niños aprendan a nadar si sus padres no les llevan también durante los fines de semana. No obstante, pueden aprender a sentirse bien y cómodos con los flotadores en el brazo, a impulsarse imitando el estilo del perro, y a habituarse a sumergir la cara en el agua, para que así les sea más fácil aprender a nadar cuando sean mayores. Si la piscina local dispone de un monitor que tenga un interés especial por los niños, y si alguna de las educadoras sabe nadar bien, puede elaborarse un programa más ambicioso.

En algunos casos, los padres que podrían ayudar en las actividades de natación parecen reticentes a hacerlo. La persona clave debe tener mucho tacto para averiguar la razón. Puede ser que la madre no sepa nadar, que no tenga un ba-

ñador adecuado o se sienta cohibida por su aspecto, obstáculos todos ellos que podrán superarse con paciencia y sensibilidad por parte de la educadora.

Puede pedirle a la madre que se acerque a la piscina al principio sólo para observar, para que pueda ver que los adultos hacen pie y no tienen que nadar. La natación es una actividad muy adecuada para implicar a los hombres, de manera que siempre merece la pena preguntar si podría participar el padre, en el caso de que la madre no pueda o no desee hacerlo.

*n *Advisory Centre for Education* (Centro asesor para la educación). Esta organización participó mucho en proyectos innovadores de educación infantil y puso en marcha la primera escuela infantil de Gran Bretaña gestionada totalmente por los padres de sus alumnos, en régimen de cooperativa y sin ánimo de lucro. Las educadoras y las cuidadoras eran profesionales, pero el

centro estaba dirigido por una junta de padres elegidos por votación. Este sistema no es raro hoy en Gran Bretaña.

(N. del T.)

El transporte

Una función útil de las salidas es la de introducir a los padres en los recursos del barrio y en las actividades que pueden realizar con sus hijos y con las que ellos también se divertirán. Sin embargo, es probable que el transporte suponga un problema si viven en el campo o en la periferia de la ciudad. Para una escuela infantil, utilizar un minibús, quizá compartido con otro centro, amplía las posibilidades de salidas, con las que los niños se divierten y estimulan. Es posible también que las educadoras que tengan coche propio se presten a utilizarlo, siempre que esté bien arreglado el tema del seguro.

Planificación o mejora de una zona

de aprendizaje exterior

La mayoría de las sugerencias sobre diseño o transformación del jardín de una escuela infantil que damos a continuación son aportaciones de una asesora de paisaje profesional, Judy HACKETT (véase la Figura 11.3). No obstante, ella insiste en que, a pesar de que es razonable que se busque la ayuda de un experto, las ideas deben evolucionar en estrecha colaboración con las educadoras y la dirección del centro, y con aquellas personas que vayan a asumir la responsabilidad del mantenimiento futuro de la zona exterior, para asegurar que el diseño responda a las necesidades de todos los que vayan a dirigir y a utilizar la escuela infantil.

Objetivos y prioridades

Unos y otras variarán en cierta medida en función de la edad de los alumnos y, por ejemplo, de la disponibilidad de espacio para una zona separada destinada a niños menores de 2 años o, por el contrario, de la necesidad de que el jardín sirva para un grupo de edad más amplio. Otras consideraciones son el tamaño de la escuela infantil, el presupuesto y la cantidad de ayuda de voluntarios con que se cuente. Lo ideal es que se pueda diseñar un jardín de forma que cumpla todos los requisitos siguientes:

•nCrear diversos juegos estimulantes y de oportunidades de aprendizaje para niños de diferente edad y de distintas aptitudes.

•nProporcionar a los niños libertad para que jueguen sin inhibiciones, así como zonas en las que puedan estar tranquilos y solos.

•nAcomodarlo para realizar juegos individuales y de grupo y para actos más concurridos ocasionales (por ejemplo, una merienda con los padres).

•nOfrecer experiencias sensoriales, para explorar tamaños, el espacio, la luz, la sombra, el color, el sonido, la forma y el olor.

•nContar con algunos materiales que puedan llevarse al interior del edificio, por ejemplo flores, hojas, cápsulas de semillas, frutos, “minianimales”.

En la Figura 11.3 se muestra cómo Judy HACKETT supo conseguir muchos de es -

tos objetivos en su diseño del jardín de una escuela infantil de un centro comunitario.

.

ACKETT

jardín de la escuela infantil, diseñado por Judy H

Lea View House Community Centre,

Figura 11.3.:

Estudiar el espacio y planificar la distribución Cada zona exterior tiene sus posibilidades y sus limitaciones exclusivas, y es importante que se conozcan desde el principio.

Si se trata de una zona fría y en la que sople el viento, no resultará un lugar atractivo para jugar ni aprender. Por ello, habrá que atender en primer lugar a la

protección y al cercado. ¿Existen ya árboles y plantas, y cómo influyen en el espacio? ¿Hay espacios que puedan verse desde el interior o desde el exterior de la zona de juegos y que se quieran mejorar u ocultar? ¿Hay algunas limitaciones legales que deban tenerse en cuenta?

Es importante conocer lo que hay bajo tierra —conducciones de agua, electricidad, gas, teléfono y cualquier obstáculo, por ejemplo alcantarillas o cimientos viejos. Otra cosa que debe considerarse es cómo se va a mantener el jardín —si se dispondrá de ayuda externa o si el mantenimiento correrá a cargo casi exclusivamente de las educadoras, los niños y los voluntarios.

Hay que valorar la extensión del espacio en relación con el número de niños y la necesidad de una zona cercana en la que puedan sentarse los mayores que les cuiden. La disposición general del espacio debe permitir que los niños siempre estén razonablemente a la vista de sus cuidadoras, aunque esto no descarta el ofrecer "lugares secretos". Debe haber espacio para el juego tranquilo y de reflexión, así como para el activo y ruidoso. Hay que contar con una zona cubierta para los días lluviosos y para que proporcione sombra en los días de calor.

Deben atenderse las necesidades especiales de los niños con discapacidades. Las ideas que se incorporen en la fase de planificación para que sean provechosas para estos niños pueden beneficiar también al resto de los alumnos: por ejemplo, la mejora del efecto sensorial de la zona de juegos. Los caminos anchos y de superficie llana por los que puedan acceder las sillas de ruedas, y las rampas como alternativa a las escaleras, facilitarán también el juego con juguetes de ruedas. Las zonas de juegos con superficies elevadas de arena o los contenedores de agua, los senderos o los laberintos con bordillos y barandillas para guiarse, pensados para niños con discapacidad visual, también resultan divertidos para los otros.

Niveles y contornos

Un espacio reducido no tiene por qué ser una desventaja. Por pequeño que sea el espacio acotado se incrementará el valor del juego y las posibilidades de movimientos serán mayores, razón de más para sorprenderse por el hecho de que tantos jardines de escuelas infantiles sean llanos inexorablemente. A los niños les encanta abandonarse a la fuerza de la gravedad y una pendiente con césped favorecerá muchas actividades motoras, por ejemplo las de rodar cuesta abajo, mantener el equilibrio, balancearse y saltar. De la misma manera, los pequeños baches y abombamientos se convertirán en colinas, valles, cordilleras o gargantas. ¿Qué mejor escondite o guarida que un hueco cubierto de hierba, combinado quizá con diversos arbustos? Se pueden utilizar montículos para crear recintos cerrados, para protegerse del aire o para separar diferentes actividades de juego.

Las plantas

Las plantas son una fuente de muchas experiencias sensoriales: colores, olores, texturas, sonidos. Las hojas, las flores, la corteza, las ramitas, las piñas y los frutos se pueden utilizar también como material de juego improvisado.

Además de muchas aplicaciones prácticas como las de formar setos, crear recintos o dar sombra, se puede hacer un uso imaginativo de las plantas para construir espacios para juegos de fantasía adecuados a los niños. Pueden plantarse arbustos y árboles pequeños para que se conviertan en minijunglas, para simular caminos o claros en el bosque, o para formar túneles entre las hojas. El sauce llorón tiene un valor incalculable como casita o como escondite.

Los jardines para niños deben estar llenos de plantas interesantes y que llamen la atención, pensadas para estimular la curiosidad tanto por las propias plantas como por la fauna y la flora que las habitan. En las zonas destinadas a actividades que requieran el ejercicio físico se deben plantar arbustos o árboles robustos que puedan sobrevivir a los efectos del juego, mientras que otras zonas se pueden diseñar para que despierten el interés visual, la diversión o el estímulo sensorial a lo largo del año. Además de los principios generales relativos al efecto del juego, las siguientes son algunas posibilidades que deben considerarse cuando se diseñen nuevas plantaciones:

Hojas de formas llamativas.

Texturas interesantes.

Flores y cápsulas de semillas de formas curiosas.

Nombres evocadores.

Plantas de floración invernal.

Plantas para lugares secos o de interior.

Aromas fuertes.

Colores vivos.

Frutos o verduras decorativas (incluidos los árboles frutales).

Arcos, pérgolas, túneles de hojas.

Plantas que atraigan a otros seres vivos.

Plantación salvaje mediante aglomeraciones de arbustos.

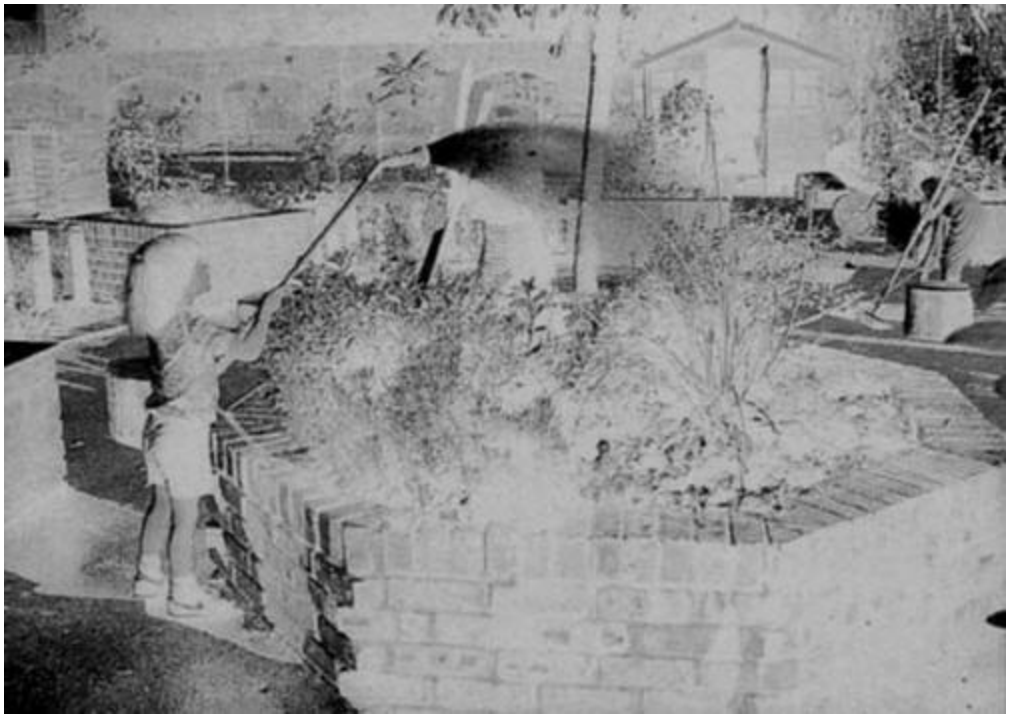
De la elaboración de un plan de plantaciones debe encargarse quien sienta

interés y gusto por la horticultura, o que desee aprender. Es posible que exista alguien de estas características entre las educadoras, que pueda trabajar estrechamente con algún asesor de paisaje y con el apoyo de la directora del centro.

Otra posibilidad es la de contar con un voluntario, sea mediante un llamamiento general —es probable que el periódico local esté dispuesto a publicar un artículo sobre el tema— o por medio de un club de jardinería.

Vida al aire libre

Si existe una diversidad de árboles, arbustos y flores esto atraerá también a muchos pájaros e insectos, y puede ayudar a los niños a que superen sus prejuicios respecto a ellos. Si el recinto es pequeño, los arbustos trepadores en los muros o las vallas pueden sustituir a los árboles. Hay que escoger plantas de flo-



res sencillas (antes que las complejas) de olores fuertes para que atraigan a las mariposas y las abejas. Si además se coloca en un rincón umbrío del jardín un tronco pequeño o un tocón podrido, en seguida se convertirá en refugio de colonias de "minianimales" como cochinillas, escarabajos y grandes ciempiés.

El césped

No hay nada comparable al césped por sus cualidades relajantes y de armonía visual. Se puede adaptar a cualquier disposición o forma del terreno y ofrece una superficie informal en la que los niños pueden disfrutar sentándose, rodando, tumbándose y corriendo. Un uso intensivo lo estropea, por eso hay que utilizarlo con prudencia alternándolo con otras superficies, para que se pueda gozar de él durante todo el año.

El agua

A los niños les encanta el agua, sin embargo es evidente que debe pensarse en la seguridad. Un estanque para peces, ranas, caracoles, escarabajos y plantas acuáticas puede ser un recurso educativo de gran valor que captará la imaginación de los niños y facilitará el estudio y la conversación. Para reducir la posibilidad de que algún niño se caiga o entre en el estanque, éste debe construirse por encima del nivel del suelo (400-500 mm) y, como protección adicional, se puede colocar una tela metálica justo por debajo del nivel del agua. Como norma general, ningún estanque debe superar los 20 cm de profundidad.

Un elemento de gran utilidad para cualquier zona de juegos es una manguera con grifo y un conjunto de pulverizadores, que se pueden utilizar en verano para determinados juegos especiales, además del riego del jardín (véase la Figura 11.4).

Figura 11.4.: *Agua:* Primrose Hill Schools Centenary Garden, *diseñado por Judy HACKETT.*

Fuente: *Conservation Foundation, 1 Kensington Gore, London SW7.*

Tal vez en el pavimento de la zona exterior haya canalizaciones de drenaje que el niño puede llenar de agua para formar una corriente. Otras formas de jugar con el agua pueden incluir la construcción de presas, el desvío de corrientes, la construcción de saltos de agua, la mezcla de agua con tierra o arena y la navegación con barcos de juguete.

Las estaciones del año, el clima y el tiempo

La nieve que cae, las plantas que brotan, las flores, las hojas en otoño, las sombras de diversos tamaños: un jardín ofrece infinitas posibilidades para mostrar el cambio de estaciones, el clima y el paso del tiempo a un nivel que los niños entienden y recuerdan. Si a todo ello le añadimos un reloj de sol, una veleta, un molinete o una bandera, los pequeños se sentirán intrigados y encantados. Todo ofrece amplias posibilidades de conversación y de estudio.

Equipo de juegos de exterior

El efecto que produce este tipo de juegos es el de formalizar y centrar las actividades. Es lamentable que este equipo casi siempre esté situado en sitios faltos de imaginación y separados de los elementos naturales. Sin embargo, muchas de las estructuras de juegos que hoy se encuentran en el mercado consisten en un conjunto de elementos flexible que permiten que el equipo, una vez ensamblado, se acople a las necesidades concretas y a un espacio determinado, de manera que los rellanos, las escaleras y las rampas se pueden integrar en el terreno que les rodea.

Cuando el espacio es reducido, conviene elegir los aparatos con cuidado, teniendo en cuenta las zonas de seguridad que se requieren a su alrededor.

Todo equipo debe evaluarse desde el punto de vista tanto de su valor lúdico como educativo. ¿Tiene el tamaño y la escala adecuados a la edad de los niños? ¿Les ayudará a que desarrollen una mejor coordinación y les permitirá aprender a trepar, columpiarse, colgarse, girar, saltar, mantener el equilibrio, gatear? ¿Les proporcionará una sensación de movimiento real de sus cuerpos? ¿Acentuará su sentido del espacio? ¿Lo podrán utilizar en sus juegos de fantasía? ¿Se adapta para ser utilizado de formas diversas? ¿Es resistente y seguro?

Estas consideraciones deben aplicarse también a cualquier equipo que ya esté disponible. La evaluación puede decidir que una estructura determinada estaría mejor situada en otro lugar o incluso que sería preferible prescindir de ella por completo.

El uso de diversos materiales en una misma estructura estimula mucho y despierta el interés. Una combinación de estructuras fijas sencillas a las que se pueden añadir cuerdas, redes, neumáticos, plataformas y columpios intercambiables, ofrece una variedad más amplia y mayores desafíos. En el libro al que nos referí-

amos anteriormente (WALSH, 1988) se ofrecen especificaciones minuciosas. En él se muestra de qué forma se puede reducir el equipo que suele encontrarse en la mayoría de los parques infantiles, por ejemplo el *flying fox* i* para adaptarlo a los niños pequeños.

Algunos problemas y algunas limitaciones

Además de las limitaciones evidentes de espacio y de dinero, algunos otros aspectos que deben considerarse detenidamente cuando se diseñe una zona exterior de aprendizaje son la seguridad, el efecto del juego sobre las plantas, el acceso y el mantenimiento.

La seguridad

Existen normas británicas y europeas para los juegos infantiles de exterior, pero se trata de normas pensadas para parques en los que no hay vigilancia y que no se ocupan básicamente del valor educativo, así que hay que entenderlas como orientaciones más que como normas absolutas. Los niños necesitan desafíos y el equipo con excesivas normas puede carecer de interés y de emoción: por otro lado, es evidente que hay que reducir al mínimo los riesgos de accidente. En la siguiente lista de referencia se resumen los puntos principales que hay que considerar:

•nEquipo bien diseñado: estructura, ensamblajes y acabados, altura sobre el suelo, barandillas de seguridad según las normas, plataformas deslizantes apropiadas a las diversas edades.

•nDistribución y zonas de paso planificadas: ubicación del equipo, zonas de seguridad a su alrededor, separación entre la zona de juego activo y la zona de descanso, desniveles y escalones adecuados a las edades.

•nSuperficies y acabados: materiales que absorban los golpes en la parte inferior de los equipos, superficies resistentes y antideslizantes en los senderos y en las zonas pavimentadas.

•nUso controlado del agua: en el caso de profundidades mayores de los 200 cm hay que contar con una estrecha vigilancia; estanques elevados y pe

-

queños.

•nPlantas que no supongan ningún riesgo: evitar las especies que producen alergias y las plantas de raíces, hojas, flores o bayas venenosas (hay que disponer en la escuela infantil de material de referencia al respecto).

•nMantenimiento regular: reparaciones y reposiciones inmediatas, cuidado de toda la zona, limpieza diaria de hojas, bayas, frutos aplastados en las zonas pavimentadas, trabajos de arboricultura y reposición de plantas.

*nUn tipo de juego que suele encontrarse en los parques infantiles y que tiene diversas variantes, pero fundamentalmente consiste en una cuerda que cuelga de una anilla que, a su vez, se desliza por otra cuerda o por un riel curvado. El niño sube unos peldaños colocados en uno de los extremos de ese riel, se cuelga de la

cuerda y baja en picado hasta el otro extremo. *(N. del T.)* **El impacto del juego sobre el paisaje**

Los recursos naturales son frágiles en mayor o menor medida, y pueden degradarse como consecuencia del juego de los niños. Las plantas en particular deben resistir el uso exagerado que de ellas se va a hacer y hay que prestar atención al diseño de las plantaciones y al período crítico del enraizado.

•nDonde se prevea un juego activo hay que utilizar plantas robustas y vigorosas, árboles y arbustos de crecimiento rápido, de tamaño grande.

•nLa plantación debe ser densa y frondosa.

•nHay que incorporar senderos o escalones en los desniveles que tengan plantas o césped y que se vayan a utilizar mucho (por ejemplo, en el acceso a alguna rampa).

•nEn los lindes hay que colocar especies espinosas para impedir el paso y reforzar la seguridad de la zona.

•nHay que vallar las zonas que se hayan plantado recientemente o en las que se haya sembrado césped, hasta que esté todo bien enraizado, y debe disponerse una zona de juegos alternativa.

•nLas plantas pequeñas o las especies herbáceas frágiles deben colocarse en zonas elevadas o bien delimitadas mediante bordillos como espacio en el que no se puede jugar.

El acceso

Hay que distribuir por todo el jardín zonas pavimentadas y senderos que permitan el acceso en todas las épocas del año; deben ser resistentes, antideslizantes y lo suficientemente amplios como para que se puedan mover por ellos cochecitos, coches de pedales, triciclos y sillas de ruedas. A los niños les encanta seguir las huellas y el rastro, y cuanto más interesantes sean, mejor. Puede haber un sendero que desaparezca en una zona con plantas o que siga la pendiente de un desnivel. Se pueden poner losetas que conduzcan a un rincón secreto o colocarlas en el césped entre los árboles. Se recomiendan las superficies enlo-sadas, de ladrillo (antideslizante), asfalto, cemento cepillado, pero *no* de gravilla suelta ni de cemento pintado de verde imitando el césped.

La superficie sobre la que estén situados los equipos de juegos y la de su alrededor deben ser multiuso y apropiada para todo tipo de clima. Las principales superficies seguras y adecuadas son las de materiales sueltos (corteza de árbol, arena o gravilla), de caucho en trozos, láminas o baldosas. Todas tienen sus ventajas y sus inconvenientes, que se deben considerar teniendo en cuenta su ubicación y el uso que vaya a dárseles. Por ejemplo, las superficies con materiales sueltos son más difíciles de mantener y no son las adecuadas para espacios que sufran desgaste, por ejemplo debajo de los columpios o al pie de los toboganes.

Las superficies de caucho van perdiendo su capacidad de absorción de los golpes a medida que se comprimen y desgastan. El caucho moldeado no es poroso y se pueden formar charcos si el suelo no es llano ni está bien drenado. Para decidir la mejor combinación de superficies para el uso que se pretenda dar al espacio se necesitará el consejo de un profesional.

La zona exterior para los menores de 2 años

Lo ideal es que los niños más pequeños dispongan de un espacio exterior propio, con acceso desde su aula y con una terraza cubierta. La mejor situación es junto al jardín de los niños mayores con una valla o un seto bajos y una puerta de comunicación, para que los alumnos puedan verse y en algunos momentos, jugar juntos. A diferencia de los otros niños, los más pequeños no precisan una gran zona para ejercicios activos ni un equipo fijo, pero sí que necesitan espacio, porque están siempre moviéndose de un lado para otro, andando inseguros y sin

rumbo fijo, cayéndose y dándose contra las cosas. Esto significa que deben eliminarse los obstáculos innecesarios, los bordes angulosos y las prominencias, y disponer unas superficies lisas y planas unidas entre sí.

A los niños de 1 a 2 años les divierte saltar desde pequeñas alturas, trepar y bajar por neumáticos y cajas, vaciar y llenar recipientes, recorrer a gatas y pasar por debajo de las cosas. Todo esto se puede organizar mediante un equipo ligero y movible, como cajas de cartón, pelotas, sacos sillón y cubos para esconderse.

Los requisitos básicos son un espacio llano donde se puedan empujar juguetes, un sector con montículos de tierra o pendientes del 30%, un foso de arena a la sombra, no demasiado grande, de bordes amplios para reducir el riesgo de tro-pezones, y una plataforma baja para subir al foso con una rampa de acceso o dos escalones, que también se pueden utilizar para subir los equipos de juego movibles.

Tanto los niños pequeños, como los mayores, necesitan una zona tranquila donde puedan descansar un rato y no hacer otra cosa más que observar lo que pasa. También necesitan la seguridad que les proporciona la presencia de una persona mayor, de manera que es fundamental que se disponga de lugares en los que las educadoras puedan sentarse. Si es posible, la zona tranquila debe estar en algún lugar un poco elevado, para que el adulto pueda ver toda el área de juegos, pero hay que darle el carácter de recinto separado, mediante un seto o un muro bajo en forma de curva o, si esto no es posible, mediante un conjunto de esterillas y almohadones.

Hay que distribuir las plantas de manera que creen espacios interesantes, algunos de sombra pequeños y cerrados, pero hay que pensar sobre todo en que los niños menores de 2 años acostumbran a meterse cualquier cosa en la boca.

Mirar a través de los ojos del niño

El valor lúdico y educativo del jardín de una escuela infantil, por bien diseñado que esté, corresponderá al uso que las personas mayores hagan de él. Un grave elemento disuasivo, propio de Gran Bretaña, es que no se puede confiar en tener unos días seguidos de buen tiempo, en los largos meses de invierno cuando parece que nunca vaya a dejar de llover. Es ahí donde las educadoras deben tratar de ponerse en el lugar del niño, que no sólo no es indiferente a la lluvia, sino que a veces llega a disfrutar de ella, hasta que asume las actitudes negativas de los

adultos. Las incursiones cortas en el jardín con un grupo de niños reducido mientras llueve o cuando acaba de hacerlo pueden resultar muy divertidas y dar muchas oportunidades de observación y de conversación. La clave está, sin em -

bargo, en que el grupo debe ser *reducido*. Pensar en que habrá que secar cuatro pares de botas y cuatro chaquetas es muy diferente de tener que hacerlo con veinte.

En algunos casos, las educadoras se muestran reticentes a sacar a los niños al jardín en invierno porque creen que incluso ellas tendrán frío, estarán incómodas y aburridas. Estamos de nuevo ante las actitudes que comentábamos al principio de este capítulo, con una persona mayor que en el jardín adopta un papel pasivo y de vigilancia, en vez de facilitar el juego y el aprendizaje de forma activa con un grupo pequeño. Hay que planificar con cuidado la actividad para que se adapte a las condiciones meteorológicas, tal vez sea estimulante una carrera de cinco minutos en un día de fuerte viento, o quizá se puede aprovechar la lluvia para juegos con agua, o hacer experimentos con diversos materiales puestos al sol para ver cuál se calienta más deprisa. En todo esto el adulto debe pensar tanto en su propia comodidad e interés como en los de los niños. El área de aprendizaje exterior sólo se utilizará de forma eficaz si las educadoras disfrutan realmente cuando trabajan en ella.

Resumen

La zona exterior es un recurso al que muchas veces no se saca el provecho debido. En este capítulo se revela de qué forma puede convertirse en un medio que sirva para la educación y el disfrute de los niños y despierte mucho interés también en las personas mayores.

En la primera parte hemos apuntando formas de hacer del jardín una auténtica "zona de aprendizaje al aire libre", suponiendo que las educadoras tengan una actitud positiva. En la segunda, se analizan las posibilidades de visitas y salidas cortas que ofrece el barrio en que está situada la escuela infantil. En la tercera parte, la asesora de paisaje Judy HACKETT demuestra cómo mediante un buen diseño de setos y de plantas se puede transformar incluso una zona exterior pequeña en un lugar con infinitas posibilidades para el aprendizaje y el disfrute de los niños.

CAPÍTULO XII

Las relaciones profesionales con los padres

Las alegrías de los padres son secretas, como lo son sus penas y sus temores.

Francis BACON.

Es inevitable que la forma en que padres y educadoras hablan, se comportan y sienten entre ellos esté influida por las razones que han llevado a que la niñai*

reciba una atención de día fuera de su casa, y por la función que se le supone al centro. Pero sea cual sea el tipo de centro, sus directoras y sus educadoras deben realizar un esfuerzo consciente por crear un cauce entre el centro y el hogar y la familia de cada una de las niñas por el que pueda fluir libremente la información en ambos sentidos, y por el que las personas puedan transitar también de un extremo al otro, de manera que entre los dos mundos de la niña exista la máxima continuidad y coherencia.

La persona clave tiene la función primordial de establecer un canal de comunicación efectivo entre el hogar y el centro de atención infantil. De su relación con los padres dependerá mucho la calidad de la experiencia de la niña, pero esta relación lleva incorporadas unas tensiones que se deben reconocer y abordar.

El centro debe manifestar claramente qué es lo que ofrece a la niña y a los

padres, y si se hace en forma de acuerdo escrito probablemente habrá menos malentendidos. Las escuelas infantiles y los centros familiares pueden apoyar a los padres y, en algunos casos, enriquecer sus vidas de formas diversas. En este capítulo describimos cómo algunos centros son capaces de ayudar a los padres a ocuparse de sus hijas con menos estrés y a que disfruten más con ellas. Sin embargo, la relación no se establece en un único sentido. Si se en-

*nDe acuerdo con las indicaciones de las autoras (véase pág. 18 de esta misma obra) en este capítulo se utiliza "niña" y "niñas" para referirse a ambos géneros. Esta misma pauta se sigue en los capítulos pares del libro. *(N. del R.)*

cuentra la forma de que los padres se impliquen más eficazmente en la vida del centro se pueden ampliar en gran medida los recursos de las educadoras, revelar habilidades y talentos insospechados, y generar energía para nuevos avances.

El papel de la persona clave

El sistema de la persona clave representa un papel fundamental en la creación y el mantenimiento de unas buenas relaciones profesionales con los padres.

La relación se debe establecer en la primera oportunidad, preferiblemente por medio de una visita de la persona clave al hogar de la niña antes de que ésta empiece a asistir al centro, como se describe en el Capítulo III.

Aunque el objetivo principal de esta primera visita no es el de obtener ni ofrecer más que la información básica, la educadora está segura de que al terminar-la conoce muchos aspectos de la casa y de la familia, y lo razonable es que los anote de inmediato. Necesitará disponer pronto de la oportunidad de compartir sus impresiones con una compañera o con alguna colega o educadora de más experiencia, y analizar de qué forma la escuela infantil puede prestar el mejor servicio a la niña y a los padres dentro de los límites que impongan los recursos disponibles.

La persona clave y los padres en la escuela infantil Durante la visita a la casa se organizará la que realice uno de los padres, o ambos, a la escuela infantil. Las primeras impresiones son importantes. La persona clave debe comprobar, por ejemplo, que entre las notas de bienvenida colocadas en los tablones de anuncios haya alguna redactada en el idioma de la familia a la que espera.

Es fundamental, sin duda, que se reciba con afecto a los padres, y que la persona clave lo deje todo para dedicarles toda su atención. Después de enseñarles el centro y presentarles a algunas otras educadoras (demasiadas personas a la vez puede resultar abrumador), hay que reservar tiempo para estudiar bien cómo pueden trabajar conjuntamente los padres y la escuela infantil para ofrecer a la niña la mejor experiencia posible. Si existe alguna duda real sobre la capacidad de los padres para cuidar adecuadamente a la niña, es aconsejable que estén presentes en esta entrevista el asistente social o una educadora con experiencia, aunque debe dirigirla la persona clave, y la otra persona sólo debe observar y ayudar.

En esta reunión se estudiarán sobre todo cuestiones de índole práctica: a qué horas y en qué días asistirá la niña al centro, quién la llevará y la recogerá, qué ocurre cuando esté enferma, qué cantidad van a aportar los padres como contribución a la tarifa o al precio de la comida, si es que se les va a pedir algo.

Las expectativas y las obligaciones de ambas partes deben ser claras, pero realistas. A los padres que dispongan de teléfono les será fácil avisar al centro, antes de las 9, cuando su hija no se encuentre bien para acudir, en cambio una madre que viva sola con su hija no podrá abandonarla para ir a buscar un teléfono público.

Es importante que no se ofrezca más de lo que se pueda dar. Por ejemplo, las educadoras ansiosas por ser abiertas y estar a disposición de los padres suelen decir: “Puede venir a hablar con nosotras a cualquier hora”. Esto conduce a una situación en la que la educadora se siente obligada a dejar lo que esté haciendo en ese momento (cuando tal vez esté atareada en una actividad con un grupo de niñas) y a dar prioridad a un padre o una madre que desea hablar con ella. Con lo cual no sólo se transmite un mensaje negativo, el de que las niñas importan menos que los padres, sino que interrumpe el trabajo y probablemente implica que la educadora tenga que prestar una parte de su atención a lo que le diga el padre, y la otra a mantener el orden con las niñas. Si se trata de un asunto importante, es mejor pedir al padre o a la madre que se siente (en una de las sillas para adultos cómodas que hay en el aula) y que espere hasta que puedan atenderle, o quedar para otro rato. Esta recomendación no es aplicable, por supuesto, cuando el padre esté gravemente angustiado o en casos de verdadera

emergencia, en los que la educadora clave deberá pedir a una compañera que la reemplace.

Es fundamental que se fijen normas y límites estrictos y que después se apliquen teniendo en cuenta las circunstancias individuales, antes que dejar a los padres sin saber a qué atenerse, tratando de adivinar lo que se espera de ellos y lo que realmente importa de verdad. Por ejemplo, si, como es de esperar, la escuela infantil o el centro tiene la norma de "prohibido fumar", hay que dejarlo bien claro, y no permitir de ningún modo que los padres fumen durante la primera entrevista, con la intención equivocada de hacer que se sientan cómodos. Otro límite que se debe fijar firmemente desde el principio son las horas de recogida de las niñas. El padre que constantemente aparece tarde al final de la jornada puede ser algo muy triste para las niñas y causar muchas molestias e inconvenientes a quienes trabajan en la escuela infantil. Una vez que los padres se hayan acostumbrado a recoger a sus hijos pasada la hora oficial, es mucho más difícil volver a imponer la norma y, como consecuencia de ello, es posible que las educadoras se enfaden y se muestren hostiles, como ocurrió con el grupo de educadoras que mencionábamos en el Capítulo IV, que querían castigar a los padres negándoles la asistencia a sus hijas.

La comunicación entre la familia y la escuela infantil La persona clave debe poner los medios para conocer lo que ocurre en la vida familiar de la niña, para mantener informados a los padres sobre el progreso de su hija y para sortear cualquier dificultad. En función del sistema de turnos del centro, siempre debe disponer de unos minutos para intercambiar unas palabras con los padres cuando llegan al centro, o con quien vaya a recoger a la niña. Debe ser una costumbre habitual que la persona encargada de entregar a la niña a la hora de salida conozca directamente, o por medio de la persona clave, qué ha hecho la niña en ese día y pueda informar de ello al padre o a la madre. Sin embargo, sabemos, tanto por los estudios como por la experiencia, que esas conversaciones pueden ser muy convencionales y aportar poca información. "Se ha portado muy bien y se lo ha comido todo" pueden ser palabras tranquilizadoras, pero poco más.

Un centro familiar entrega a cada familia un libro "eslabón", encuadernado con mucho gusto, que la escuela infantil y la familia se pasan regularmente. La

persona clave anota en él todos los días algunas observaciones breves sobre cómo ha pasado el día la niña, y cuando corresponde, describe con más extensión los incidentes o los aspectos positivos. La familia (entre la que se puede incluir a los hermanos, hermanas o abuelos) generalmente escriben sobre lo que hicieron el fin de semana, anotan las ocurrencias graciosas de la niña o exponen aspectos de su comportamiento. También se pueden registrar acontecimientos familiares importantes.

Hay que prever un tiempo regular para analizar con más profundidad el progreso de la niña, a lo que los padres deben contribuir sin reservas. El análisis será más útil si se basa en la observación sistemática tanto en casa como en la escuela infantil. El libro eslabón es un instrumento que favorece este sistema.

Hay que disponer de tiempo para hablar sin interrupciones al menos durante media hora, un período que la persona clave puede organizar para que alguna compañera la sustituya y recoja los mensajes telefónicos. En algunos casos tal vez sea necesario que la educadora plantee los temas que deben analizarse, pero cuidará de no caer en la trampa de ser ella la única que hable. Este rechazo implícito del conocimiento que los padres tienen de su propia hija es una experiencia que le resultará muy familiar a cualquiera que haya asistido a una tarde de puertas abiertas en la escuela. Sin embargo, muchas veces puede ser útil abordar estas reuniones de forma indirecta, por ejemplo pidiendo a los padres que ayuden a completar un programa de evaluación del desarrollo. Este tipo de reuniones ofrece la oportunidad de estudiar los asuntos cotidianos que requieren un tratamiento coordinado. Un ejemplo es la enseñanza del aseo personal. Otro, que a menudo provoca discrepancias entre los padres y las educadoras, es el sueño.

Muchas escuelas infantiles esperan que las niñas menores de 3 años duerman en el centro, o al menos que descansen, después de la comida, pero algunas niñas, si duermen la siesta, después no quieren ir acostarse hasta muy tarde, lo cual supone un serio inconveniente para los padres. Por supuesto, es imposible mantener despierta a una niña cuando necesita dormir, pero tal vez exista un margen para llegar a un acuerdo respecto a la hora y la duración del descanso.

A veces ocurre que los padres tienen sus propios problemas, por ejemplo de relaciones, deudas, vivienda o derechos de asistencia, y que les interesa más

hablar de ellos que de la niña. No se pueden pasar por alto, pero la persona clave debe dejar claro que no es una asistente social ni una consejera. Por solidaria que se sienta, debe fijar límites al tiempo que puede dedicar. Debe saber o averiguar adónde pueden dirigirse los padres para solicitar ayuda, y evitar ofrecer consejos que probablemente no sean los correctos.

Una forma de centrar la atención de nuevo en la niña consiste en ayudar a los padres a que piensen qué pueden hacer para reducir los efectos nocivos que sus problemas pueden producir en su hija.

La persona clave y los padres

Los padres generalmente aprueban el sistema de la persona clave porque les gusta sentir que su hija tiene una importancia especial para alguien de la escuela infantil y, al mismo tiempo, les es más fácil relacionarse más estrechamente con una de las educadoras que con diez, pero a veces son sentimientos ambivalentes. A la madre (con menor frecuencia al padre) tal vez le preocupe que la niña llegue a preferir a la persona clave. En un estudio realizado en madres que regresan al trabajo después de un permiso por maternidad de cuatro o cinco meses, se descubrió que este temor no es infrecuente: "Tengo celos, quiero que la mía me quiera", decía una madre, y es frecuente que se den razones similares para preferir la atención en grupo a la cuidadora: "Creo que no me gustaría que mi bebé tuviera una relación con otra mujer —en la escuela infantil prefiere a determinadas mujeres, pero esto no me importa, porque hay muchas" (BRANNEN y MOSS, 1988).

Todas las personas de la escuela infantil deben ser muy sensibles en este tema. Por ejemplo, si las circunstancias de los padres hacen que la separación resulte algunas veces dolorosa (véase el Capítulo III), no sirve de nada que la persona clave le diga a la madre a su regreso: "Al cabo de un rato, la niña no la ha echado en falta en absoluto", cuando lo que la madre quiere escuchar es:

"La ha añorado mucho, pero conseguí consolarla al cabo de un rato". Un detalle que ayuda a que la madre no sienta que la persona clave está ocupando su lugar es que ésta, cuando coja a la niña en presencia de la madre, como debe ocurrir alguna que otra vez, procure que la niña esté *de frente,* de cara a la madre. También es mejor que la educadora no dé de comer ni cambie a la niña en presencia de la madre, a no ser que se le pida explícitamente que lo haga.

Acuerdos con los padres

A veces se distingue entre las escuelas infantiles que ofrecen plazas a las familias sobre una base contractual, y aquellas que no imponen ninguna condición en la niña. En la práctica, siempre existe un acuerdo y la diferencia está en lo explícito que sea, en las condiciones concretas y en las sanciones que se impongan por no cumplirlo.

Hay que insistir en que debe aclararse lo que se espera de ambas partes y dejarlo por escrito. Y esto vale tanto para los centros privados de atención infantil, en los que los padres pagan sus recibos, y para las cuidadoras, como para las escuelas infantiles de la Administración, cuyas familias dependen en su mayoría de la asistencia social. Hay que negociar el acuerdo y, si hace falta, renegociarlo más adelante, con la idea bien clara de que su principal objetivo es el de favorecer el bienestar de la niña.

Los contenidos del acuerdo

¿Qué debe incluir este tipo de acuerdo? Ya nos hemos referido a los horarios de entrada y de recogida de las niñas y a las reuniones con la persona clave.

Otras cuestiones importantes son la necesidad de cualquier dieta especial, sea por razones religiosas o de salud, la forma práctica de pago, las costumbres diarias y el aseo corporal, y los sistemas de control y de gestión. Si la niña ha sido enviada por los servicios sociales con la exigencia de que uno de los padres o los dos pasen algún rato con ella en la escuela infantil, hay que fijar claramente las horas en que va a hacerse y cómo se puede negociar cualquier cambio. También hay que establecer el cauce por el que los padres puedan presentar sugerencias o quejas, a la persona clave en primer lugar y, si después del debate siguen insatisfechos, tratarlo con la directora del centro.

Es importante que las educadoras no respeten las condiciones propuestas por las asistentes sociales como si fueran las tablas de la ley. Por ejemplo, si a su juicio lo que más necesita una madre abrumada por el trabajo es descansar del cuidado de su hija para cobrar nuevas energías para afrontar sus problemas, es inútil presionarla para que asista a la escuela infantil con su hija hasta que esté en condiciones de sacar algún provecho de ello. Si consigue encontrar trabajo, su sentimiento renovado de persona útil y su autoestima, por no hablar del dinero, pueden hacer más por mejorar el cuidado que preste a su hija que cualquier charla sobre la capacidad de ser padres. Si las educadoras, por sus observaciones diarias de la niña y de los padres, no coinciden en la valoración realizada por la asistente social, deben decirlo y negociar un cambio.

Consultar a los padres

Como observábamos en el Capítulo Primero, aunque se habla mucho de participación, son muy pocas las escuelas infantiles que ofrecen a los padres la oportunidad de intervenir en su gestión. Lo habitual es que los temas importantes se decidan desde arriba, y la mayoría de los centros dirigidos por los servicios sociales ni siquiera cuentan con una junta directiva. Por razones diferentes, tampoco es habitual que los centros privados permitan ningún tipo de intervención real de los padres. En cambio, las organizaciones de voluntarios y las escuelas infantiles comunitarias suelen tener comisiones compuestas por educadoras o por conse-jeros de la entidad que las financia, personas interesadas, la organizadora del centro y representantes de los padres. En algunos casos existe una comisión de padres separada, pero muchas veces sus funciones se limitan a estudiar las actividades para recaudar fondos. Puede ser algo útil, claro está, pero no consigue proporcionar a los usuarios ningún cauce de expresión de sus ideas sobre la polí-

tica y el funcionamiento del centro.

Por lo general, sólo una minoría de los padres desean participar en estos temas. Suele ser para ellos una experiencia valiosa, que les permite, a las mujeres sobre todo, descubrir habilidades insospechadas, desarrollar importantes aptitudes y hacerse una idea nueva de sus propias cualidades. Pero existe el riesgo de contemplar a este grupo de padres como una elite de la que la mayoría se pueden sentir excluidos (DAINES y cols., 1990). Hay que encontrar también otras formas de consultar a los padres, por ejemplo las reuniones de aula, los buzones de sugerencias, los tablones para “ideas” y los minirreferendos, y ofrecer la posibilidad de escoger entre las distintas alternativas.

Tal vez uno de los problemas sea que el personal del centro disponga de un margen de funcionamiento muy restringido, limitado por la política y por los recursos económicos de la entidad, circunstancia que quizá a los padres les cueste entender. Muchas veces las prioridades de los padres son diferentes de las de las educadoras. No siempre son tolerantes ni aceptan a los demás y quizá deseen aplicar a quienes contravienen las normas mayor dureza que la que las educadoras están preparadas para imponer.

Sin duda, probablemente el implicar así a los padres significará más trabajo para las educadoras, pero también puede ser una fuente valiosa de nuevas ideas y generar nuevos recursos para la escuela infantil. No obstante, hay que pensarlo muy bien: si se crean oportunidades para que los padres se expresen y después se les ignora, es previsible que se planteen problemas.

Mantener informados a los padres

Normalmente, la participación directa en la dirección de la escuela infantil está limitada por el tiempo y por el esfuerzo que supone criar a una niña en nuestra sociedad. Lo más probable es que los padres que trabajan dispongan de muy poco tiempo para estar en la escuela infantil una vez que la niña haya sido admitida. Las educadoras deben reconocer que el hecho de que los padres no estén predispuestos a quedarse un rato refleja la realidad de que o bien se apresuran para no llegar tarde al trabajo, o tratan de aprovechar para hacer algunas compras o pasar por la oficina de correos antes de regresar a casa corriendo para preparar la cena. Esto no significa que no tengan interés en hablar o en que les hablen sobre su hija. En Suecia, los padres tienen derecho a unas horas de ausencia del trabajo remuneradas para visitar y observar la escuela o la escuela infantil de sus hijas (MELHUISH y MOSS, 1991). Mientras no dispongamos aquí de estas leyes, muchos padres no podrán realizar estos planes a menos que pidan un día de permiso, que tal vez no se puedan permitir.

Las educadoras pueden demostrar que comprenden la situación y encontrar el modo de mantener informados a los padres. Por ejemplo, un boletín mensual sencillo es una buena forma de que todos conozcan lo que ocurre en el centro y las actividades programadas. (También puede ser un buen proyecto para que participen en él los padres que no trabajen.) A los padres que nunca tienen oportunidad de ver las actividades de su hija en la escuela infantil suelen gustarles la visión de secuencias de vídeo cortas en las que aparezca jugando. Es algo útil que puede realizar la persona clave, si la escuela infantil tiene una cámara de vídeo o la puede pedir prestada.

La sala de padres

En las escuelas infantiles de las Administraciones locales, a la mayoría de los padres se les ofrece una plaza para su hija debido a sus condiciones de vida, a sus problemas sociales o personales, y esto supone un importante reto para las educadoras, que tal vez no tengan la experiencia personal de, por ejemplo, el desempleo o de vivir con unos ingresos insuficientes, y cuya formación básica normalmente les ha facilitado escasa preparación para afrontar este tipo de problemas. Sin embargo, la escuela infantil puede desempeñar el importante papel de ayudar a las familias a superar el que podría ser un período especialmente difí-

cil de sus vidas. En algunas zonas la escuela infantil o el centro familiar es lo que una educadora describía como "el único oasis en un desierto cultural".

Se extiende la costumbre de diseñar o reorganizar las escuelas infantiles para poder incluir una sala de padres. A pesar de que algunos centros tienen graves problemas de espacio y tan sólo pueden ofrecerles ocasionalmente un lugar para que se reúnan, se reconoce que una zona específica para tal propósito es fundamental, sobre todo en aquellos centros en los que la mayoría de las familias vivan en condiciones menos favorecidas.

En muchos casos en los que ese espacio existe, no está bien utilizado. Resulta desalentador encontrarse con una "sala de padres" oscura y lúgubre, de paredes vacías y que se ha convertido en un almacén para juguetes que se han desechado y de objetos destinados al próximo mercadillo. No es de extrañar que nos digan que "los padres no la utilizan mucho". Evidentemente, no tiene sentido disponer de una sala de este tipo a menos que sea acogedora, esté decorada con gusto, tenga unos muebles cómodos y esté equipada para poder tomar el té; o para preparar café y preferiblemente para poder limpiar los platos. También pueden ofrecerse servicios útiles para las familias con pocos ingresos, por ejemplo una máquina de coser o una tabla para planchar.

Debe contar con un gran tablón de anuncios en el que se pueda colocar información sobre acontecimientos locales de interés para las familias que tengan hijas pequeñas, anunciar cosas que se venden o se buscan, sobre ofertas de intercambio de servicios. Incluso en el caso de que los recursos de personal no

permitan organizar regularmente actividades en ella, esa sala puede cumplir una función útil como lugar de encuentro social, y ayudar a reducir el aislamiento que padecen tantas madres de niñas pequeñas.

Es fundamental que una persona de la escuela infantil se responsabilice de que la sala de padres esté ordenada y, en interés tanto de la salud como del mantenimiento, se aplique sin excepción la norma de no fumar, de lo contrario el ambiente puede deteriorarse rápidamente. Si la sala de padres se utiliza para otros fines, por ejemplo para reuniones de grupo, clases de cocina, para trabajar con grupos pequeños de niñas o para reuniones individuales con padres, hay que indicarlo claramente en la puerta, para que los padres sepan cuándo pueden disponer de la sala para actividades sociales y no se sientan como unos intrusos.

Cambiar la conducta de los padres

¿Hasta qué punto es un aspecto legítimo de la labor de la escuela infantil o del centro familiar el cambiar el trato de los padres con sus hijas? Esta pregunta suscita muchas opiniones. No nos referimos aquí a la situación relativamente ambigua en la que la asistencia de la niña y de uno o de ambos padres al centro es una condición para que ella pueda seguir en su casa (véase el Capítu-lo XIV). Si la escuela infantil ofrece principalmente un servicio a padres trabajadores, o el de un medio mejor en el que puedan jugar y aprender niñas que vivan en casas con poco espacio, ¿tienen derecho las educadoras a imponer sus propias ideas respecto a la educación de las niñas a ciertas familias que tal vez provengan de una clase diferente y posiblemente de una cultura distinta a la suya?

En cierta medida, la pregunta es irrelevante, ya que la mayoría de los estudios demuestran que es muy difícil convencer a las personas para que cambien sus costumbres en lo que se refiere a la educación de sus hijas. Sin embargo, hay un aspecto de la atención infantil en el que las educadoras pueden tomar la iniciativa, y es el que se refiere al castigo físico.

La ley prohíbe este tipo de acciones en cinco países europeos (Suecia, Finlandia, Dinamarca, Noruega y Austria), pero en Gran Bretaña se acepta social y legalmente que los padres peguen a las niñas. En un estudio reciente se descubrió que casi dos de cada tres madres admitía haber pegado a bebés de menos de 1 año, y a casi todas las niñas de 4 años les habían pegado, en muchos casos varias veces al día (NEWSON y NEWSON, 1989). Peter NEWELL ha

señalado que se trata de una flagrante violación de la integridad física de la niña (NEWELL, 1991).

Nuestra tolerancia ante las agresiones contra las niñas es un indicador más del poco valor que les otorgamos en nuestra sociedad.

Se está progresando un poco en este tema, y la campaña para erradicar el castigo físico de las niñas (EPOCH, en sus siglas inglesasi*) cada vez cuenta con más apoyos. Evidentemente, habrá que dejar claro que no se permite pegar a las niñas en la escuela infantil, pero las educadoras tienen un papel educativo importante en la ayuda que deben prestar a los padres para que comprendan la razón de ello y para que encuentren formas más efectivas de controlar y orientar el comportamiento de sus hijas. Es un tema que siempre provoca vivos debates en las reuniones de padres, y puede resultar muy satisfactorio observar que las actitudes cambian a medida que las personas van contemplando desde otro punto de vista conductas que hasta ese momento habían dado por supuestas.

En el Capítulo Primero exponíamos nuestra oposición a clasificar a los padres en las categorías de los competentes y de quienes necesitan ayuda. Casi todos los padres sienten la necesidad de que se les aconseje y apoye en determinadas circunstancias, sobre todo en los primeros momentos. Buscan orientación en los parientes, en amigos que tengan más experiencia, en libros y en revistas. Las educadoras pueden ser útiles de muchas maneras. En concreto, pueden reafirmar que la niña se comporta como corresponde a la fase de desarrollo en que se encuentre (si es así). Cuando existan verdaderas razones para preocuparse, pueden analizar con los padres qué tipo de acciones se deben emprender. En los dos capítulos siguientes se describen algunas formas de ayuda que pueden ofrecer las escuelas infantiles y los centros familiares a las niñas y a las familias que tengan dificultades. Asimismo, pueden ayudar a los padres a que disfruten de sus hijas en la escuela infantil, cualesquiera que sean los problemas con los que se enfrenten fuera de ella.

El juego de relación con las niñas y con los padres

Las niñas pequeñas necesitan tener mucho contacto físico estrecho con las personas mayores que les cuidan si se desea que adquieran confianza y se sientan seguras. Con un sistema de la persona clave bien implantado, lo más probable es que la educadora establezca una íntima relación con su pequeño

grupo de niñas que parece legitimar entre ellas ese juego físico que normalmente forma parte de la vida familiar. Sin embargo, algunas veces las educadoras creen que todo lo que sea algo más de un abrazo ocasional no es adecuado cuando las niñas no son sus propias hijas.

*n *End Physical Punishment of Children. (N. del T.)* Para la mayoría de las niñas, cualquier deficiencia del centro al que asisten se compensa con la atención que reciben en sus casas, pero cuando uno de los padres o ambos se sientan cohibidos ante el contacto físico con sus hijas, las consecuencias son más graves. Sería una lástima que la mayor conciencia que tenemos hoy del peligro de abuso sexual incluso de niñas muy pequeñas nos impidiera el contacto corporal estrecho entre niñas y adultos, que tan agradable puede ser para ambos.

Hay algunos padres que, aunque dicen que quieren a sus hijas, encuentran difícil expresarlo físicamente. Y tal vez razonen sus reticencias diciendo que la niña "no es mimosa" o que rehuye el contacto. El juego de relación es especialmente valioso para los padres que no se sienten cómodos físicamente con sus hijas, sobre todo cuando las cosas no han ido bien y la familia ha sido remitida al centro debido a abusos o negligencias con sus hijas; pero también tiene su valor propio, tanto cuando la niña está con una educadora de la escuela infantil como cuando está con su madre o padre.

¿Qué es el juego de relación? Es un sistema de interacción física entre dos personas en la que el poder, el tamaño, la fuerza y la habilidad son irrelevantes.

Produce un sentimiento de confianza, intimidad y placer mutuo entre las dos personas implicadas, que puede ser temporal o formar parte de un proceso de construcción de una relación a largo plazo. También ayuda a una niña a desarrollar el sentido de su propio cuerpo, la agilidad física y la confianza. Constituye un medio de comunicación no verbal con las niñas, pero también es una forma efectiva de aumentar su vocabulario, ya que es más probable que se asimilen y recuerden las palabras relacionadas con la experiencia física.

El método, basado en las teorías de Rudolf LABAN, fue desarrollado por Veronica SHERBORNE, que trabajó con toda una diversidad de niñas, desde las más pequeñas hasta adolescentes, incluidas las que tenían necesidades especiales.

A través de las enseñanzas de Veronica en el curso de posgrado de Bristol para

gestores de escuelas infantiles, el sistema ha terminado por utilizarse en una amplia variedad de escuelas infantiles y de centros familiares. No se parece a nada de lo que hacemos con los padres y tiene el potencial de liberar incluso a la persona más tensa y abrumada, y conseguir que se relaje y muestre cariñosa con sus hijas, al menos durante un rato.

Muchos estudios han demostrado que los padres, más que las madres, toman parte activa en los juegos físicos de sus hijas. Las mujeres no sólo tienden a abandonar cualquier tipo de deporte y de actividad física de ocio que practica-sen durante la adolescencia, sino que cuando llegan a ser madres es posible que les preocupe tanto cumplir todas las tareas diarias, que llegan a pensar que jugar sin otro fin que el propio juego no es una forma legítima de utilizar el tiempo. Sorprende el placer que demuestran cuando "se les da permiso" para jugar.

El juego de relación también constituye una buena manera de implicar a las madres que tal vez no tengan la confianza para participar en otras actividades y, en las escuelas infantiles cuyas madres sean trabajadoras en un alto porcentaje, puede ser una sesión excepcional relajante y satisfactoria, que tal vez se pueda organizar al final de la jornada. En el caso de niñas muy pequeñas es fundamental que cada una se empareje con un adulto. Si algunos de los padres no pueden asistir, la niña podrá unirse a una educadora, preferiblemente con su persona clave.

Una ventaja muy importante del juego de relación es que no requiere ningún material. La propia Veronica SHERBORNE prefería trabajar en una sala grande y despejada, que tuviera el suelo uniforme y sin alfombras, por ejemplo el gimnasio de la escuela o la sala de conferencias del colegio universitario, pero nosotras hemos visto sesiones muy agradables en escuelas infantiles alfombradas y reducidas. Es importante, por supuesto, adecuar la actividad al espacio disponible, ya que si hay muchas niñas y adultos juntos en un área reducida se pueden producir accidentes.

Quien dirija la sesión debe disponer de un preciso plan de las actividades a desarrollar en un período de 40 minutos, por ejemplo, y cuando haya personas que participen por primera vez, tal vez deba hacer primero una demostración, con una niña o con otra educadora, para que se vea que no va a pedirse nada difícil o que pueda inquietar.

Hay tres categorías de juego de relación: el juego de cuidar, el compartido y el de "oposición". Este último no se debe introducir hasta que las personas que participen en él hayan desarrollado un sentimiento sólido de seguridad y de confianza mutuas, quizá después de realizar algunas sesiones. A continuación describimos algunas actividades de las más sencillas de cada una de las categorías, pero para una descripción y una explicación más completas de la teoría de desarrollo en que se asientan, el lector deberá consultar el libro de Veronica SHERBORNE, *Developmental Movement for Children* (SHERBORNE, 1990).

Acunar

Esta actividad siempre es una buena forma de empezar y terminar una sesión: la persona mayor transmite una sensación de seguridad a la más joven y se siente cómoda con el contacto físico estrecho con la niña. A veces lo llamamos

"hacer hogar" (véase la Figura 12.1)

La niña se sienta entre las piernas extendidas del adulto, y se balancea suavemente de un lado al otro, apoyada en las rodillas, los muslos y los brazos de la persona mayor. Cuando ambos cogen un ritmo que les satisfaga a los dos, el movimiento de un lado al otro se hace armonioso y relajado. La destreza en acoger a la niña con seguridad pero sin aprisionarla, de modo que resulte una experiencia de comodidad y de seguridad, se debe aprender y exige un buen grado de sensibilidad hacia las reacciones e indicaciones casi imperceptibles de la niña. A veces se observa que los participantes están mucho más cómodos y relajados si la actividad de acunar se realiza al final de la sesión, cuando ambos han llegado a conocerse mejor y a estar más familiarizados con sus respectivos cuerpos.

Balancearse

La persona mayor se sienta con la niña entre sus piernas, ambos mirando hacia adelante, y coge a la niña por debajo de las rodillas (los bebés y las niñas más pequeñas se pueden sentar en los muslos del adulto). A continuación, la cuidadora se inclina hacia atrás y hacia delante, hasta el punto que quiera llegar la niña. Al final, la niña puede acabar boca abajo, con los pies en el aire, y las niñas

Figura 12.1.: *Juego de relación: acunar*. **Fotografía:** *Clive LANDEN*.

mayores, si tienen la confianza suficiente, disfrutarán de dar una voltereta

completa, para caer sobre sus rodillas o sus pies detrás de la cabeza del adulto. Los menos seguros tal vez prefieran una variante del acunar, que consiste en aumentar el recorrido del balanceo hasta que niña y adulto se desploman juntos. Con estas actividades, tanto las niñas como los mayores suelen reírse y divertirse mucho.

Apoyarse y rodar

El adulto se tumba sobre la espalda con las rodillas dobladas, y la niña se sienta sobre ella a horcajadas, apoyando la espalda en sus muslos. La persona mayor hace que rebote suavemente. Otra posibilidad es que el adulto se tumbe boca abajo con la niña sentada a horcajadas en la espalda, y, encorvándola, suba y baje a la niña. En esta posición, la niña es la parte dominante, y no está obligada a mirar al adulto, lo cual a veces resulta útil en caso de niñas tímidas o inse-guras en los primeros momentos.

Rodar es algo que la mayoría de las niñas pequeñas hacen de forma espontánea. Para empezar, el adulto se puede sentar con la niña tumbada cruzada en sus muslos, y después hacer que baje rodando hasta los tobillos y que suba de nuevo. Después se puede tumbar otra vez y hacer que la niña suba rodando por su cuerpo hasta la barbilla y, a medida que el adulto va incorporándose, la niña vuelve a rodar hacia los pies. La forma en que la niña y el padre o la madre se relacionan en este ejercicio puede ser muy reveladora, con una gran diferencia entre la forma de rodar sin miedo de una niña confiada y querida, que se adapta al cuerpo de la persona mayor, y los movimientos más bien rígidos y torpes de una niña que se siente menos segura.

Una forma de ofrecer una sensación de poder y de control incluso a una niña muy pequeña consiste en animarle a que haga rodar a un adulto. Naturalmente, para ello se requiere mucha cooperación por parte de la persona mayor, pero la niña no tiene por qué saberlo.

Túneles

Se trata de un ejercicio muy conocido, que puede realizarse tanto en parejas como en grupos. El adulto se pone a cuatro patas y es un “caballo”, con las rodillas bien separadas, y la niña (o las niñas) pasan por el arco que deja su cuerpo, por debajo de los brazos, entre las piernas o por debajo del estómago. Con un grupo de adultos se puede formar un túnel largo, o uno que en su interior forme una curva y las niñas tienen la oportunidad de ejercitar la elección y la iniciativa.

A las niñas les gusta balancearse sobre el cuerpo de una persona mayor de formas diferentes: de pie en los muslos del adulto, cogidas de sus manos,

sentadas en su espalda mientras hace de “caballo” y se deja caer de nuevo en el suelo (véase la Figura 12.2), o, lo mejor de todo, “volando”, cuando el adulto se tumba boca arriba y sostiene a la niña en sus espinillas, cogiéndola de las manos (véase la Figura 12.3).

Remar

Una actividad que favorece el contacto visual y que pertenece a la categoría de relaciones compartidas. Las dos personas se sientan en el suelo una frente a la otra, con las piernas extendidas —si la niña es muy pequeña, se puede sentar en las piernas de su madre o de la educadora. La niña se coge de las muñecas del adulto, mientras que éste lo hace de los codos de la niña. Por turnos, cada una de ellas se tumba, se incorpora y se adelanta hacia la otra, a la vez que ésta se tumba en el suelo. Niña y adulto se apoyan y empujan de forma alternativa, contribuyendo la niña en esta actividad compartida. Evidentemente, la persona mayor ayuda cuando le toca incorporarse, pero deja que la niña crea que utiliza toda su fuerza. Es otro de los ejercicios que favorecen la igualdad, ya que en él la niña y la persona mayor ocupan la posición superior de forma alternativa. Hay otras muchas actividades de balanceo y de vaivén que se pueden introducir a medida que las niñas y los adultos adquieran experiencia y agilidad.

Figura 12.2.: *Juego de relación: actividad compartida.* **Fotografía:** *Clive LANDEN.*

Ejercicios para concentrar la energía

En el tercer tipo de actividad, la niña comprueba su fuerza ante la persona mayor. El trabajo del adulto consiste en proporcionar a su joven pareja experiencias de fuerza, y favorecer el esfuerzo y la determinación, permitiendo

que la niña consiga sus propósitos sólo mediante el uso de toda la energía que pueda desarrollar. Para la mayoría de las madres y de los padres se trata de algo natural, pero a aquellos padres que tienen unas relaciones en las que existe la posibilidad de malos tratos a sus hijos a menudo les resulta difícil permitir que las niñas, sobre todo si se trata de sus hijas, les ganen. En seguida se olvidan de que son personas mayores y de su fuerza relativa en comparación con la de la niña. Olvidan que de lo que se trata es de que la actividad sea desenfadada y agradable, y en su deseo de "ganar" pueden llegar a lastimar. Es evidente que los juegos de

"oposición" no están exentos de un cierto riesgo, pero también pueden suponer una oportunidad de que el padre o la madre aprendan que el hecho de permitir que su joven oponente se pruebe a sí misma ante una resistencia controlada es una virtud del adulto, no una debilidad.

Ejemplos de actividades de "oposición" son las "rocas" y las "prisiones". La

"roca" adquiere diversas formas, que dependen de que la persona se siente con las rodillas dobladas y los pies separados, se tumbe en el suelo con los brazos y las piernas extendidas, o se ponga a gatas, y el trabajo de su oponente consiste en hacer que se mueva. El adulto empuja con la fuerza suficiente para que la niña deba emplear toda la suya para resistir, pero no con tanta fuerza que la aparte de su sitio. Cuando se cambian los papeles, el adulto juzga en qué momento debe desplomarse o caer, para gran alegría de la niña.

Figura 12.3.: *Juego de relación: valor*. **Fotografía:** *Clive LANDEN*.

En las "prisiones" las parejas adoptan la misma posición que en el juego de acunar, pero en este caso los brazos y las piernas de la persona mayor agarran a la niña, a quien se incita para que haga todo lo posible por escapar. Si lo consigue con excesiva facilidad, pierde interés, de modo que el adulto debe valorar la fuerza de la niña y su capacidad de soportar la frustración.

Hemos visto juegos de relación realizados con éxito con madres deprimidas, con padres de quienes se sabe que han maltratado a sus hijas, con educadoras inexpertas y con asistentes sociales a quienes les resulta difícil comunicarse con las niñas pequeñas. Es una de las formas más efectivas de trabajo directo con los

padres en los que es difícil influir con métodos que se basen en la discusión, y dado que en esos juegos no existe lo correcto ni lo incorrecto, ni vencedores ni vencidos, son un medio de modelar actitudes sin disminuir la confianza de los padres.

Resumen

En este capítulo hemos analizado algunas de las cuestiones prácticas que se plantean cuando la atención de una niña pequeña durante el día la comparten sus padres con otras personas ajenas al hogar. Con independencia de las razones que hayan llevado a la niña al centro, hay que establecer minuciosamente las líneas de comunicación entre ambas partes y definir con claridad las expectativas de cada una de ellas. En este sentido, la persona clave desempeña un papel muy importante.

En algunos centros las relaciones con los padres no pasarán de esta fase.

Otros han ampliado su función para integrar a las madres, y en algunos casos a los padres, en una amplia gama de actividades, entre ellas, la del juego de relación. Hemos mencionado algunos de los problemas que se pueden plantear en las relaciones corrientes con los padres y que, sin embargo, generalmente pueden solucionarse generalmente con buena voluntad y una cierta capacidad de negociación. En los dos capítulos siguientes pasamos a ocuparnos de las niñas y de las familias que afrontan dificultades más graves.

CAPÍTULO XIII

Los niños con problemas

Los corazones de los niños son órganos delicados. Un inicio cruel en el mundo puede retorcerlos y darles formas extrañas.

Carson MCCULLERS.

Son incontables los libros y las revistas que se ocupan de cómo tratar a los niños con problemas que generalmente están relacionados con lo que ocurre en el seno de la familia. Muy poco se ha escrito para ayudar a las educadoras o a las cuidadoras que atienden a niños fuera de sus hogares. Sabemos que un elevado porcentaje de los que asisten a escuelas infantiles de la Administración local suelen tener problemas de conducta y de desarrollo (BAIN y BARNETT, 1980; MCGUIRE

y RICHMAN, 1986). Tal vez no se trate sólo de un reflejo de cómo se establecen las prioridades en la asignación de plazas en esos centros, sino también del fenó-

meno de aprendizaje de los propios compañeros, de modo que el

agrupamiento de niños seriamente desfavorecidos en unos determinados centros puede convertir a estas instituciones, como dicen MOSS y MELHUISH (1991), en “escuelas de conductas problemáticas”.

Sin embargo, cualquier niño se puede encontrar con dificultades, aunque sean pasajeras, y no sólo los hijos de familias con problemas evidentes. No debemos olvidar que la forma en que se organiza la escuela infantil también produce un poderoso efecto en el comportamiento del niño, como RICHMAN y MCGUIRE descubrieron en un estudio efectuado en seis escuelas infantiles de Londres (1988).

Los problemas que tenga un niño pueden agravarse cuando está en un grupo y, en algunos casos, tal vez los origine la forma de dirigir el grupo. Empezamos por considerar los principios generales de la gestión de la conducta en la atención infantil en grupos, y después nos fijamos en algunas variedades de conductas difíciles que pueden causar problemas a las educadoras.

Dificultades provocadas por el centro

Como personas adultas, podemos recordar situaciones, como la de vernos oprimidos en un autobús abarrotado o soportar interminables esperas en un ambulatorio, en las que nos sentimos agobiados y enojados y debemos extremar el autocontrol para no manifestar nuestro enfado abiertamente.

Para el niño que se encuentra en una escuela infantil, las situaciones equivalentes son las de tener que estar sentado para escuchar un cuento entre un grupo demasiado numeroso, sin espacio en donde poner las piernas; la de recibir un rompecabezas al que le faltan dos piezas o una muñeca desnuda y sin uno de sus brazos, la de sentarse a una mesa en una silla demasiado baja, de modo que se encuentra con la barbilla en el plato. Cuando las educadoras encuentran difícil el comportamiento de un niño, es fundamental preguntarse si es posible que el entorno que ofrecemos empeore las cosas, sobre todo cuando no hay duda de que el niño ya tiene muchos problemas que afrontar. Así, muchas veces podemos evitar conflictos que de otro modo son causa de lágrimas y berrinches. Siempre es mejor anticiparse a la confrontación con el niño, antes que reaccionar de forma negativa cuando el problema ya ha surgido.

Es evidente que el establecimiento de límites forma parte del proceso de socialización que ocurre a medida que el niño, que estaba completamente dominado por sus necesidades físicas, se desarrolla y madura. Para quienes le cuidan esto significa que deben encontrar el justo equilibrio entre dos tipos de interacción con el niño: por un lado cariño, aprobación, tolerancia, compasión, protección, comprensión, ánimo y aliento; por el otro exigencia, prohibición de determinados comportamientos, expresión de disgusto, responsabilizar.

Cuando las educadoras se sienten apuradas y en un estado de presión excesiva puede ocurrir que perciban que se inclinan demasiado hacia el lado del control, sin parar de dar órdenes, o reprendiendo constantemente al niño, lo cual puede provocar que éste se rebele o que se retraiga. Existe el peligro de que un niño con problemas pueda recibir poca comunicación de tipo positivo, sea en casa o en la escuela infantil, y esto producirá un efecto muy nocivo en la idea que tenga de sí mismo y, por tanto, en su conducta y su desarrollo.

A veces decimos “no” con demasiada ligereza cuando nos encontramos

agobiados, y después nos damos cuenta de que esa prohibición en realidad no era necesaria. Si no nos interesa "ganar" y sabemos que hemos cometido un error, lo podemos decir con franqueza, mostrando al niño una auténtica persona que no tiene miedo en corregir una decisión equivocada.

Las reacciones ante hechos que producen tensión

Cuando un niño que normalmente colabora y es equilibrado de repente empieza a comportarse de una forma desacostumbrada, es bastante probable que se trate de su respuesta a algún hecho importante que se produce en su familia. Donde funcione el sistema de la persona clave, ésta sabrá prestarle una atención afectuosa especial en esos momentos. El ejemplo típico es el del niño que a sus 3 años tiene la experiencia del nacimiento de un hermano o hermana.

En un estudio se descubrió que el 93% de los hijos mayores mostraban un incremento de la actitud exigente y de falta de colaboración después de la llegada del segundo hijo (DUNN, 1984), de modo que un cambio de conducta pasajero se puede considerar completamente normal. Lo importante es que los adultos eviten reaccionar recurriendo a los castigos.

Aunque el niño esté bien preparado y se le hayan creado unas expectativas favorables, la realidad de un bebé que le desplaza y que recibe la atención de todos puede ser demasiado dura de soportar. El niño tal vez manifieste su resentimiento con una actitud completamente inadecuada y llorando sin razón aparente. Es posible que pida a gritos el biberón de nuevo cuando prácticamente ya lo había abandonado. De momento, se enfrenta con poderosos sentimientos y dispone de escasos medios para manifestarlos. A menos que las personas más pró-

ximas a él sepan ayudarle en esta auténtica crisis, la exasperación que demuestren por su comportamiento pronto le infundirá la idea de que es un niño malo.

A veces, a los adultos les preocupa mucho que existan celos, y el niño se puede encontrar con que no dejan de decirle lo maravilloso que será tener un hermanito o una hermanita con los que poder jugar. La llegada del bebé no es maravillosa en absoluto, más bien todo lo contrario y, naturalmente desde su punto de vista, el niño puede sentirse aislado y enfadado porque se le niega una parte de la realidad que está viviendo en esos momentos. Lo extraño sería que no

sintiera celos, y sólo podemos ayudarle a que no *sea* celoso.

Otras circunstancias también pueden provocar que se desatienda al niño, con unos efectos similares, por ejemplo la muerte de un abuelo, una crisis económica repentina o la decisión de separarse de los padres.

Si funciona bien el sistema de la persona clave se conocerá la situación familiar, y el niño se sentirá más confiado al saber que hay una educadora que se preocupa de él de forma especial y que le apoyará cuando se encuentre en algún tipo de dificultad. Cuando un niño pequeño atraviesa unos momentos que para él pueden suponer una convulsión en su entorno, se ha demostrado que la forma más efectiva de reducir la angustia es mantener unas costumbres y contacto familiar con una figura alternativa en quien el niño encuentre cariño (ARNOLD, 1990).

Cómo abordar las conductas difíciles

Las rabietas

Las rabietas son muy habituales en los niños más pequeños, y probablemente guardan relación con su capacidad de reconocer sus propios deseos, con las frustraciones frecuentes que experimentan, y con su limitado dominio del lenguaje. Se calcula que casi el 20% de los niños de 2 y 3 años tienen una rabieta al menos una vez al día, y un mayor porcentaje de niños las tienen ocasionalmente, muchas veces de forma imprevisible (JENKINS y cols., 1980). Aunque una rabieta no afecta directamente a los otros niños, perturba al grupo debido al ruido y a la confusión que puede producir.

Algunas veces la rabieta se producirá de súbito y el niño se echará al suelo chillando y sacudiendo los pies. En momentos como éste es evidente que las palabras son inútiles, y de hecho cualquier intento por averiguar la causa normalmente empeora la situación.

Lo mejor que puede hacer la persona mayor es permanecer junto al niño, sentada tal vez, atenta y dispuesta pero sin intervenir, hasta que éste se sosiegue.

Ocurre a menudo que los otros niños observan con mucha atención a la educadora y les reconforta que ésta permanezca tranquila y que, cuando la rabieta ha terminado, ayude al niño, le de un poco de agua y le diga unas palabras en voz baja, para que recobre la tranquilidad.

Algunos niños que cogen rabietas con frecuencia tal vez hayan aprendido que es la única manera (si no la única) de conseguir lo que quieren. Es muy importante, por supuesto, no favorecer este comportamiento, y que la persona clave analice con los padres la forma de ponerle freno en casa.

La agresión a otros niños

Los actos de agresión que ofenden, molestan y a veces hacen daño a otros niños, por ejemplo cuando uno agarra a los demás, les empuja o tira de ellos, les da patadas o les pega, les coge de los pelos o les tira piezas de los juegos, son particularmente difíciles para las educadoras que trabajan con grupos de niños. Aunque, cuando intervenimos para detener el conflicto y consolar a la víctima, la primera atención la dirigimos al niño que ha sufrido el daño, es importante observar la expresión del agresor, que normalmente será de profunda tristeza. Asimismo debemos reflexionar sobre cómo debemos dirigirnos a él; de poco

sirve que le preguntemos: “¿Por qué le has pegado?”, una pregunta a la que seguramente el niño sea incapaz de dar una respuesta que tenga algún sentido. Es más probable que al niño le ayude alguna afirmación del tipo: “Ya sé que estás enfadado, pero no puedes conseguir lo que quieres pegándole a ella; vamos a ver cuál es el problema”. De este modo se reconoce el sentimiento pero se deja claro que el acto no es aceptable.

Se ha demostrado que la imitación es un factor que influye mucho en la agresividad, de manera que los niños que suelen atacar a otros probablemente estén reflejando con su conducta las discordias y los conflictos que existen en su casa.

Se ha descubierto que los chicos en particular demuestran una mayor agresividad cuando han sido testigos de actos de violencia entre sus padres (ARNOLD, 1990), lo cual incide en la importancia de que la educadora sirva de modelo alternativo.

Uno de los problemas que plantea la forma de abordar las conductas agresivas en los grupos es el de prestar al agresor o a la agresora la atención que necesitan sin alentar con ello esa conducta. La persona clave, en colaboración con otras educadoras, puede diseñar un plan para asegurar que esos niños reciban una atención positiva de forma regular mientras juegan con los demás, y que se les reconozca con calurosas muestras de aprobación la conducta correcta.

Los conflictos entre los niños

Recordaremos de nuestra propia infancia las ocasiones en que aparecían los adultos regañándonos porque nos habíamos enfadado, cuando en realidad nunca sabían cómo se había iniciado el altercado. Frecuentemente era el otro niño quien había empezado y sentíamos la injusticia de que se nos culpara tan sólo a nosotros cuando éramos sólo parcialmente responsables.

Cuando dos niños cogen el mismo juguete y gritan: “¡Es mío, es mío!”, muchas veces se vuelven furiosos hacia la educadora, esperando que participe.

La tentación es acabar con el ruido con una intervención inmediata, insistiendo en que uno de los niños lo suelte. Sin embargo, si es capaz de permanecer callada junto a la pareja en discordia y limitarse a esperar, es posible que los niños encuentren la solución cuando se tranquilicen, siempre con la atenta presencia de la educadora para evitar que se hagan daño.

En algunos casos, el niño aceptará otro juguete en vez del que ocasionó la disputa. De no ser así, la educadora como negociadora/mediadora puede ofrecer su ayuda diciendo: "Vamos a hacer algo tú y yo juntos mientras esperamos tu turno". Evidentemente, hay que cumplir fielmente con esa oferta. Si un niño cede su juguete a otro, nos encargaremos de agradecérselo, con lo que le demostraremos que apreciamos el esfuerzo que ha realizado.

Si no existen dudas de que ha habido un agresor, y la persona mayor está segura de que ha visto cómo cogía la muñeca del cochecito que empujaba otra niña, hay que intervenir, sin necesidad de hablar, para devolver la muñeca a su sitio.

Las riñas por los juguetes son un buen ejemplo del tipo de conducta que la organización práctica puede incrementar o reducir. En una sesión de juego heurístico, como se describe en el Capítulo VIII, en la que existe un ambiente de tranquilidad y hay material abundante, este tipo de situaciones ocurren muy pocas veces.

El niño que muerde

Probablemente, la agresión que más angustia a un niño es que otro le muerda. Produce mucho daño y despierta fuertes sentimientos de hostilidad no sólo en los niños, sino también en las personas mayores. Todavía se oye de vez en cuando la sugerencia de que la persona mayor debe "hacer lo mismo con el niño que muerde, para enseñarle lo que se siente". Un educador (varón) le contó a Sonia que había asistido a una reunión de la Asociación de Grupos Infantiles de Preescolar en la que se analizaba este tema y les dijo que él creía en este méto-do. "Una de las señoras me miró atónita y me respondió: 'los perros muerden, las personas, no'".

Otra forma habitual pero indeseable de abordar el tema es obligar al niño que muerde a que "se enmiende" dando un beso al que acaba de morder. Esto con-funde las actitudes agresivas con las de cariño, y tan sólo sirve para desorientar a los niños.

Este tipo de agresión suele ocurrir a temporadas cuando los niños pequeños están en grupo, y las educadoras deben decidir entre ellas cómo pueden intentar prevenirla y cómo van a responder cuando se produzca. En estos casos, la persona clave es fundamental, porque tiene que ayudar al niño a que controle el

impulso que le lleva a morder, y al mismo tiempo a que no elabore una imagen de sí mismo de una mala persona temida por los demás. La educadora debe intentar transmitirle afecto e interés, al mismo tiempo que establece las normas. Quizá convenga que insista en cuál es el uso adecuado de los dientes: "Vamos a ver en el espejo esos dientes tan bonitos y tan fuertes, a ver lo afilados que están; son para comer, no para morder a las personas". Si comparte con el niño una manzana o una zanahoria cruda, le puede hablar del gusto que se siente cuando se muerde algo duro y crujiente, y separar claramente las cosas que se pueden morder y las que no deben morderse. Todos los que traten con el niño deben comprender que el castigo y el aislamiento no servirán para que adquiera el autocontrol que se necesita.

Los niños muerden muchas veces en momentos de mayor tensión y cuando, por una razón u otra, se han amontonado y se empujan unos a los otros. Las educadoras, mediante su observación y sensibilidad en esos momentos de riesgo, muchas veces pueden evitar que un niño muerda a otro si están atentas a la situación.

Merece la pena que se piense con detenimiento en la ayuda que la persona clave preste a los padres de ambos niños, del agresor y el agredido. Tal vez se sienta violenta y adopte una actitud de prevención cuando tenga que enfrentarse con los padres de la víctima al final del día. Es posible que la madre esté indignada y sin duda afligida por la señal manifiesta que tiene su hijo en la cara o en el brazo. Quizá se sienta culpable de haberle dejado en la escuela infantil si tení-

an que ocurrirle este tipo de cosas. Lo más probable es que esté enfadada no sólo con el niño que ha mordido a su hijo —y lo normal será que quiera saber de quién se trata— sino también con sus padres , aunque probablemente no habrán estado presentes en el momento del suceso. Puede haber un intercambio de palabras airadas y de miradas acusadoras, mientras el niño agresor mira, en silencio sintiéndose culpable. Las personas clave de ambos niños deben coincidir en sus explicaciones sobre lo que ha ocurrido y sobre su forma de afrontar este tipo de incidentes.

Tal vez valga la pena que recordemos que, a pesar de que los adultos hemos aprendido a reprimirnos del acto de morder, no por ello carecemos de la posibilidad de producir heridas dolorosas con la lengua. Un comentario "mordaz"

que consigue su objetivo se puede recordar durante muchos años, mientras que las señales de los dientes habrían desaparecido mucho antes.

Las víctimas

Debemos pensar en el niño que siempre parece ser el destinatario de los actos de agresión. Esos niños también se encuentran en una situación difícil, y necesitan una comprensión y un apoyo especiales.

Nosotros mismos recordaremos a individuos a quienes parece que siempre les ocurren desgracias y sufren decepciones. Cuando oímos cosas de este tipo solemos decir: "¡Vamos!, ¡es que tenía que ocurrirle *a él!* ". Es fácil que los demás se aprovechen de esas personas y que a veces los conviertan en el chivo expiatorio del grupo.

Hay niños en la escuela infantil que, debido a sus experiencias familiares o porque se sienten mal físicamente la mayor parte del tiempo, se retraen y no quieren participar en las actividades, o lloran con facilidad y parecen deprimidos. Los niños más fuertes y más agresivos pueden aprovecharse de ellos, y les apartan de un empujón del tobogán o les arrebatan su juguete. Un niño triste e inquieto puede significar una dura prueba para la paciencia y la comprensión de su persona clave cuando no responde a los esfuerzos de ésta por estimularle y conseguir que participe. Sin embargo, será la atención afectuosa e ininterrumpida de la persona clave la que hará posible que ese niño se anime y sienta que hay alguien en quien puede confiar, que le dedica tiempo y que escucha lo que quiera decir.

Además, las buenas relaciones de la persona clave con los padres del niño pueden tender un puente de confianza entre la escuela infantil y la familia, que dará seguridad al niño para enfrentarse con el mundo.

El niño hiperactivo e inquieto

Muchas veces llegan a la escuela infantil niños con la etiqueta de "hiperactivos" o con el diagnóstico de que padecen un trastorno de dispersión de atención.

Pensamos que estos términos no contribuyen a ampliar nuestra comprensión ni ayudan a mejorar lo que les podemos ofrecer durante una jornada en la escuela infantil.

Es importante que las educadoras sepan que todo el tema de la hiperactivi-dad

es muy problemático. En Estados Unidos se considera que el fenómeno es, en gran medida, un problema médico, y se trata con medicamentos muy fuertes.

Sólo en los últimos años se ha planteado la idea alternativa de que se trata de una conducta aprendida, de causas sociales y medioambientales (TYSON, 1991).

Incluso en Gran Bretaña se suelen centrar en el comportamiento del niño, más que en considerar sus experiencias diarias desde su punto de vista. Los niños difieren por naturaleza en su grado de actividad, y los padres difieren en su capacidad de tolerancia. Lo que un padre entenderá como curiosidad normal y signo de inteligencia, otro lo considerará "una pesadez". Es posible que algunos de los niños llamados hiperactivos sean víctimas de expectativas inadecuadas, por ejemplo cuando se les pide que permanezcan sentados tranquilos durante mucho rato, o sencillamente que haya pocas cosas que les interesen a su alrededor. Solamente en casos muy contados la conducta se debe a deficiencias neurológicas.

Cuando se presta a los niños la atención debida y se les proporcionan las actividades apropiadas, esa conducta puede desaparecer; por otro lado, es posible que ese comportamiento se haya afianzado con fuerza como el único recurso que ha encontrado el niño para llamar la atención de los adultos, o tal vez el programa de la escuela infantil no ofrezca lo suficiente para despertar su interés. La persona clave debe evaluar el grado de control del propio cuerpo que tiene el niño, su habilidad de manipulación, su dominio del lenguaje, el uso que hace del material de que dispone en el juego de construcción y de imaginación, y la calidad de sus relaciones con los demás niños y las otras educadoras.

En esta evaluación puede parecer que el niño es capaz y enérgico, pero está aburrido y sin interés porque ha agotado las posibilidades que la escuela infantil puede ofrecerle. Tal vez las limitaciones del centro sean muy reales, pero se pueden mejorar si se procura comprender y ampliar los intereses y las habilidades del niño. Esto puede significar que las educadoras necesiten introducir actividades más avanzadas, por ejemplo ejercicios de carpintería sencillos, el uso de arcilla para que el niño construya objetos reales que se puedan cocer, pintar y utilizarlos para jugar, construir "casas" de tamaño natural con cartones y pegamento, o hacer marionetas de cartón piedra y montar un teatro con ellas. Se puede fomentar mucho el interés del niño por los libros, lo

cual le dará independencia, así como analizar las posibilidades que ofrecen los instrumentos musicales. Es frecuente que esos niños sean capaces de ayudar en el cuidado y la limpieza del aula y de la zona exterior o el jardín, y este tipo de responsabilidad les puede ser muy útil.

Más difícil es el tipo de niño que parece incapaz de concentrarse en actividad alguna, rompe los materiales de juegos, y corre gritando de un lado a otro, molestando e incordiando a todo el mundo. En algunos casos, mediante el acuerdo con otras educadoras, la manera más efectiva de ayudar a un niño de estas características es prestarle toda la atención durante un determinado período de tiempo, y llevarle al jardín a él solo si parece que necesita "desahogarse", o sentarse a su lado mientras juega, tratando de alargar progresivamente el tiempo que puede dedicar concentrado a una actividad concreta. La atención de la persona clave le sirve de anclaje emocional y le proporciona el control que debe adquirir si se quiere que participe en las actividades que se desarrollan durante la jornada en la escuela infantil.

Algunas veces se remite a la escuela infantil con carácter de urgencia a niños sin mucha más información que una vaga promesa de que más adelante les verá un pediatra que hará una evaluación. Lo habitual entonces es posponer la reflexión sobre qué hacer con el niño mientras se espera el diagnóstico.

A Elinor le pidieron que ayudara en el caso de Janet, una niña de 22 meses, que, desde el momento en que su agotada madre se iba, se ponía a correr frené-

tica por las aulas y los pasillos de la escuela infantil, provocando con ello tensión y molestias a todos. Después de consultarlo con las educadoras, se acordó un plan de acción inmediato que hizo que aquéllas se sintieran más confiadas y menos desconcertadas. Se decidió que Helen, la persona clave de Janet, hiciera una lista de todo aquello que Janet supiera hacer, empezando por correr. La lista resultó ser insospechadamente larga, y cuando se analizó, las educadoras pudie-ron pasar de centrarse únicamente en las molestias que Janet ocasionaba al grupo, a considerar algunas de sus aptitudes.

Empezando por su correteo incesante, se sugirió que Helen podría utilizar el jardín para sortear obstáculos corriendo junto con Janet, llevando de la mano a la niña. La finalidad era calmarla y permitirle que adquiriera mejor habilidad y control de movimientos, en estrecha relación con su persona mayor. Otra

posibilidad era que Helen cogiera en brazos a Janet hasta que se calmara, y después animarla a que explorara en el "Cesto del tesoro", que sacara cosas, las mordiera y las soltara, como si fuera una niña mucho más pequeña. Después se le ofrecían envases a Janet para que metiera y sacara cosas en ellos. Simultáneamente, la organizadora dedicaba tiempo a la madre de Janet, ayudándole a comprender lo que Helen intentaba hacer.

Al cabo de pocos días de iniciar esta atención intensiva, el grado de actividad de Janet empezó a disminuir hasta el que puede esperarse de una niña enérgica de 2 años. Las educadoras se dieron cuenta de que podían dar muchos pasos para calmarla y conseguir que se concentrara en una actividad, basándose para ello en sus propios conocimientos del desarrollo infantil. No tenían necesidad de esperar un diagnóstico, que no iba a librarles de tener que buscar la forma de convertir la información en una práctica cotidiana.

El niño desobediente

Los niños de 2 y 3 años atraviesan a menudo fases en las que se niegan a hacer lo que les pide una persona mayor, como forma de afirmar su independencia. Es distinto del caso del niño que ignora por costumbre las peticiones de los mayores o se sale de las normas para hacer cosas que le han prohibido especí-

ficamente. Una posibilidad que debe excluirse es que el niño padezca una pérdida de audición intermitente, hecho extremadamente común, sobre todo entre hijos de familias menos favorecidas. No hay garantía de que en los controles de audiometría masivos habituales se detecte este problema (BAMFORD y SAUNDERS, 1985).

Seguramente, si el niño oye bien, el problema resida en cómo le hayan tratado sus padres. Por ejemplo, algunos progenitores dan instrucciones a sus hijos sin comprobar si éste ha entendido lo que se quiere, o sin asegurarse de que se comporte realmente como se desea. El niño aprende pronto a ignorar este tipo de comunicaciones. Otra situación habitual es aquella en que al niño sólo se le presta atención cuando está molestando auténticamente.

Los padres necesitan ayuda para comprender que la atención, por negativa que sea, le resulta gratificante al niño, y por consiguiente hará que la conducta no deseada persista. Junto con los padres, las educadoras pueden analizar

minuciosamente el comportamiento del niño para identificar un problema concreto en el que trabajar. A veces se puede solucionar la cuestión cambiando las condiciones, como apuntábamos antes, o considerando si lo que se pide al niño es necesario o razonable, teniendo en cuenta la fase de desarrollo en que se encuentra.

Cuando se convenga en que existe realmente un problema, la persona clave puede ayudar al padre o a la madre a definir con precisión cómo le gustaría que cambiara la conducta del niño, y a dar un paso después de otro en este sentido.

Los pequeños éxitos tal vez hagan que el padre sea capaz de desarrollar una estrategia para tratar a su hijo con más eficacia y menor tensión. Charles GIBB y Peter RANDALL (1989), en su libro *Professionals and Parents*, explican claramente la teoría que subyace en el enfoque conductista, y sugieren muchas técnicas útiles para ser utilizadas por los padres con sus hijos pequeños.

Los problemas con la comida

Este tipo de problemas pueden provocar mucha ansiedad en las educadoras.

Es posible que tengan sus causas en las relaciones más tempranas, o tal vez estén vinculadas con el sentimiento que al niño le producen sus experiencias en la escuela infantil. Si se trata de lo primero, la educadora que haya visitado a la familia en su casa antes de la admisión del niño lo habrá oído de la madre, o ésta lo comentará con su hijo mientras espera ser recibida en la escuela infantil.

En algunos casos, el niño comerá bien en casa y encontrará dificultades en el centro, o al revés. Una de las primeras cosas que hay que averiguar es si, a pesar de que parezca que come muy poco, de hecho gana peso de una forma razonable y está en general sano. Esto se puede comprobar fácilmente mediante unas tablas percentiles o de crecimiento. Al niño que pierda peso por debajo del tercer percentil, habrá que diagnosticarle que padece "problemas de desarrollo no orgánicos" (una vez se hayan descartado las causas orgánicas de los problemas con la alimentación), que constituye una situación muy grave, y sin duda requiere la ayuda de un experto (JENKINS y MILLA, 1988). Sin embargo, la mayoría de los niños que tienen dificultades con la comida no padecen problemas graves de defecto de peso y siguen creciendo con normalidad; a éstos se les suele clasificar como niños con "problemas de comportamiento alimenticio", y suelen ser causa de que la escuela infantil recurra a un especialista.

Como sucede con todas las conductas calificadas de "difíciles", es importante que se contemplen en el marco de la experiencia del niño en su casa y en la escuela infantil. Lo primero que debe considerarse es que los niños proceden de situaciones familiares muy diversas. Es posible que un niño no esté acostumbrado a sentarse a una mesa, sino a que alguien le siente en sus rodillas para darle de comer, o a ir de un lado a otro mientras come. Será inevitable que comer en la escuela infantil suponga un gran cambio para cualquier niño, al que se deberá acostumbrar, y tendrá que habituarse no sólo a distintos sabores y aspectos de la comida, sino también a las normas establecidas.

Las personas mayores solemos ser precavidas y mostrar nuestras reservas ante comidas que no nos son familiares (pensemos en cómo reaccionamos en vacaciones cuando nos ofrecen pulpo, paté de mirlo o ancas de rana), así que no

hay que extrañarse de que a algunos niños les ocurra lo mismo. A los adultos se les permite decir sencillamente que no les apetece comer, lo cual se comprende y se acepta. Si a los niños no les concedemos la misma libertad, las comidas se pueden convertir en una batalla, lo cual siempre es contraproducente.

Otra posibilidad es que el niño esté respondiendo a una serie de experiencias insatisfactorias que vive a la hora de comer, por ejemplo un período de ruidos y de desorganización previo a la comida, la confusión y el retraso a la hora de servirla, tener que sentarse apretados e incómodos, etc. (véase el Capítulo X).

Cuando un niño se muestra reacio a comer, le podemos ofrecer con delicadeza una cantidad de comida muy pequeña en su plato y, si no come, apartarla, también con delicadeza; es un mensaje de atención y de preocupación que se transmite sin palabras. Apartar un plato de comida que no se haya tomado se puede hacer en silencio y de forma comprensiva, o con exasperación y castigos, y la expresión del niño nos dirá exactamente cómo se siente al respecto.

Si funciona bien el sistema de la persona clave, el niño que tenga problemas con la comida no pasará desapercibido. Si ha comido poco o nada, debemos saber hacer en la escuela infantil lo que haríamos en casa: disponer de algo de fruta, unas pasas o zanahorias crudas (por ejemplo) para que, si más tarde tiene hambre, le podamos ofrecer algo discretamente. Esto no significa ofrecer alternativas durante la comida, que es la trampa en la que suelen caer los padres en casa, y es muy probable que origine manías en el niño (DOUGLAS, 1989). Esta sugerencia puede provocar protestas en la escuela infantil, debido a que la organización exige que los niños coman solamente a una horas determinadas. Generalmente, los niños se conforman; sin embargo, estamos tratando a personas, no a robots, y debemos tener la valentía de ser flexibles cuando sea necesario. Como ocurre con otros problemas de conducta, todas las educadoras que traten a un niño que tenga problemas con la comida deben coincidir en cómo abordarlos.

Conductas relajantes y reconfortantes

Chuparse el dedo, darse coscorrones y la masturbación son tipos de conducta que en primer lugar crean dificultades a los adultos, más que a los niños, pero que pueden convertirse en un problema entre ellos si no se tratan con buen criterio.

Chuparse el dedo (y los dedos)

Además de la succión que conlleva la comida, parece que los bebés necesitan una cantidad considerable de succión "no nutritiva" como parte de su desarrollo (DOUGLAS, 1988). El tema de los bebés o de los niños muy pequeños que se chupan el dedo o los objetos provoca todo tipo de sentimientos de preocupación y de hostilidad en las personas mayores. Sin embargo, es una actividad que todas las generaciones de bebés persiguen con determinación y disfrutan sin lugar a dudas. En los cuadros del Renacimiento se puede observar al Niño Jesús con dos dedos en la boca, y algunos bebés nacen con una pequeña señal roja en uno de sus dedos gordos, lo cual indica que se lo han estado chupando con deleite incluso antes de nacer.

A lo largo de los años, la discusión sobre "dedo o chupete" ha ido oscilando.

Hay veces en que el chupete es útil, pero desgraciadamente se presta a que los adultos hagan un mal uso de él, por su calidad de "cierrabocas", y con él se interrumpe la comunicación que el niño trata de establecer, y se inhibe la vocalización y el desarrollo temprano del habla. La ventaja del dedo pulgar es que siempre está *ahí*. Cuando se cae al suelo, no se recoge, ni se limpia con la falda o con la boca, antes de devolvérselo al niño. Ni se pierde entre los pliegues de una manta, provocando protestas y contrariedad.

Otra ventaja del dedo guarda relación con el desarrollo de la capacidad de elección del niño. Se empieza muy pronto a aprender a escoger. Cuando un bebé que ya sabe estar sentado prefiere chuparse el dedo gordo antes que el chupete, significa que en algún momento deberá elegir entre utilizar su mano (y su dedo gordo) para seguir chupando, o bien manipular algún juguete que le atraiga. Esto le puede plantear un auténtico dilema: "¿Sigo con el placer inmediato que me proporciona chupar, o dejo la mano para emplearla en la satisfacción más avanzada que me produce el juguete?"

La masturbación y el juego sexual

El niño pequeño siente una gran curiosidad sobre su propio cuerpo y descubre muy pronto que con su exploración puede obtener placer y consuelo y relajar la tensión. Este hecho ha dado lugar a un sinfín de errores y de desaprobaciones en el pasado, y probablemente en las experiencias infantiles de muchos adultos.

Esto significa que debemos disponer de una información precisa y de confianza en nuestras propias actitudes (y en las de las educadoras) cuando nos dispongamos a dar nuestra respuesta.

Los niños de la escuela infantil provendrán de diversos ambientes culturales y sociales, en los que las actitudes familiares varían mucho. Sus respectivas familias les darán distintos grados de libertad para que exploren sus cuerpos, para que observen las diferencias entre hombres y mujeres y entre chicos y chicas, y para que sepan cómo se llama la barriga, el pecho, el ombligo, el pene y la vagi-na. A medida que crecen, absorben los tabúes propios de su cultura y de sus relaciones familiares. La educadora debe averiguar lo más posible sobre las actitudes de los padres del niño y pensar cómo responder en el caso de que difieran de las suyas.

No están lejos los tiempos en que se pensaba que la masturbación acarrea-ba las más nefastas consecuencias físicas, por ejemplo la ceguera. Los niños se enfrentaban con violentas amenazas y castigos, que aumentaban la ansiedad que ellos intentaban aligerar a su manera. Hoy, cuando en Gran Bretaña las actitudes han cambiado en general, la preocupación sobre el tema que se plantea, por ejemplo, en el famoso libro de A. S. NEIL, *Summerhill* (1960), parece muy extraña. Sin embargo, debemos recordar que para que desaparezcan ideas antiguas debe transcurrir más de una generación, de modo que es posible que existan aún no sólo padres, sino educadoras que también arrastren los errores de su infancia. Las cuidadoras deben tener claro que la masturbación durante la infancia (y después de ella) es una práctica universal sin ningún efecto nocivo. Las razones que llevan a rechazarla son de índole social, y nunca se deben plantear de forma que lleven al niño a creer que es malo. Algunas veces existen reticencias en hablar del tema en las reuniones de educadoras, sin embargo es importante tener una opinión unánime al respecto.

La masturbación, como el ejercicio de chuparse el dedo, es una forma de

buscar consuelo que puede indicar que el niño está tenso o aburrido. Si su persona clave lo advierte, le puede ofrecer su compañía y una actividad alternativa. Los casos de masturbación frecuente, acompañada de un rechazo del contacto social durante períodos largos, requieren mayor indagación y consulta con los padres, y probablemente la intervención de especialistas externos. Como siempre, hay que descartar las causas físicas, por ejemplo el escozor producido por una infección o una inflamación, si es preciso haciendo que el médico visite al niño.

Del mismo modo, los juegos que tienen connotaciones sexuales pueden ser causa de angustia para las educadoras, en parte debido a que los pueden aso-ciar con abusos deshonestos (de los que nos ocupamos en el siguiente capítulo).

No tiene por qué ser así necesariamente, pero cuando se juega a médicos y enfermos, o a padres y madres, es posible que los niños se inquieten mucho, y la educadora, interviniendo en la conversación y con palabras sensibles, puede encontrar la forma de tranquilizar el ambiente. Los niños responderán en seguida al clima que pretenda crear.

Los niños se sienten algunas veces confusos en lo que se refiere a cuestiones de sexualidad. Les desconciertan incidentes que ocurren en sus casas, de los que han sido testigos y que han comprendido a medias, que les provocan desasosiego y ansiedad. Es evidente que habrán visto a mujeres embarazadas, incluso a su propia madre, y habrán imaginado indirectamente cómo entra y sale el bebé. Gracias a Dios el cuento de la abejita y de la semillita ya no son tanto el recurso que emplean los adultos para ocultar su confusión, pero aún se ve en las tarjetas que se destinan a anunciar el nacimiento de un niño a la cigüeña que vue-la con un fardo colgado del pico en el que lleva a un bebé. Los niños se toman muy en serio lo que dicen los mayores y el fenómeno del nacimiento es lo suficientemente impresionante como para no necesitar que se le envuelva en frivoli-dades.

Debido a su notable disposición a percibir los sentimientos de los adultos, los niños se dan cuenta en seguida de las situaciones embarazosas o de las evasi-vas, y lo habitual es que no continúen con sus preguntas cuando perciben el rechazo. Una respuesta directa, sin más información ni menos que la que el niño requiera en ese momento, se debe combinar con una sensibilidad ante la duda de que en

todo ello se mezclen sentimientos profundos.

El balanceo y los coscorrones

Unos y otros no son raros como forma de conducta dirigida a sosegarse uno mismo y están asociados con el sueño, pero en una escuela infantil indican muchas veces que al niño se le ha privado gravemente de estímulo y de atención en su casa. Era algo característico de los niños que permanecían en los internados en donde se les ofrecía un cuidado físico y pocas cosas más, y aún puede observarse, por desgracia, en las instituciones de atención infantil de los países pobres. Al igual que con cualquier otra conducta no deseable, es importante no alentarla con la atención, y tiende a desaparecer con bastante rapidez si la persona clave proporciona al niño mucho cuidado y cariño, y juegos activos. Entre-tanto, por supuesto, es importante que se le proteja todo lo posible para que no se lastime.

Formación en el aseo personal

El aseo personal de los niños raramente supondrá un problema para la escuela infantil si se reconoce que difieren bastante en la edad a la que adquieren el control de esfínteres, y que las regresiones pasajeras (asociadas a menudo con circunstancias adversas en casa) se traten con naturalidad. Una cuarta parte de los niños de 3 años siguen orinándose encima durante el día (RICHMAN

y cols., 1982), de manera que en el grupo de edad del que hablamos, hay muchos niños que no podemos esperar que vayan secos.

Dos dificultades concretas en las que se pueden encontrar las educadoras son la fobia al orinal y la encopresis (incontinencia de las heces), que pueden estar asociadas a una educación en el aseo severa y basada en el castigo, o a que se haya obligado al niño a sentarse en el orinal durante largos períodos (DOUGLAS, 1988). Ambos problemas se deben tratar en colaboración con los padres.

El niño que haya desarrollado un miedo profundo al orinal es posible que empiece a gritar al primer intento de sentarle en él. La única solución es la de abandonar de momento cualquier pretensión de educarle en el aseo, y que su persona clave vuelva a la idea con suavidad y poco a poco, de forma que el niño la pueda tolerar, por ejemplo llevándole al baño con los otros niños, pero al principio sin indicarle que utilice el orinal o el retrete.

La incapacidad de controlar los esfínteres en los niños que acuden a la escuela

infantil cumplidos los 2 años se puede deber a que nadie se haya tomado la molestia de enseñarles, y normalmente suele resultar bastante fácil de superar. Más preocupante es la encopresis secundaria en un niño que ya sabía ir limpio, y que provoca enfado y rechazo en los adultos. DOUGLAS (1989) analiza bien el problema. Con bastante frecuencia se puede creer que un niño se hace caca encima deliberadamente cuando lo más probable es que la causa sea una combinación de un estreñimiento grave con que se le escape un poco entre las heces compactas. Se establece un círculo vicioso en el que el niño tiene miedo a defecar porque sabe que le va a doler, con lo que el estreñimiento se agrava.

El consejo del médico es fundamental, y tal vez los padres necesiten ayuda para acudir al pediatra, ya que la prescripción de laxantes que pueda hacer un médico de medicina general acaso no consiga más que empeorar las cosas.

Aunque es posible que hayan intervenido en primer lugar en el problema factores psicológicos y emocionales, ahora existe un factor físico. El niño está apáti-co e irritable, no tiene apetito, y el dolor y la incomodidad no le dejan jugar. Es posible que no deje de gritar que quiere ir al baño, y que al llegar a él no consiga nada.

Todo esto resulta cansado y angustioso para la persona clave, que necesita apoyo si se quiere que permanezca tranquila y atenta al niño, mientras se siente incapaz de momento de hacer nada por ayudar. Hasta que el niño no evacue con normalidad, tal vez requiera una atención hospitalaria para limpiarle el intestino, y quizá se necesiten muchos meses de paciencia y de comprensión hasta que el problema se solucione definitivamente.

Cuando los padres están presentes

Los niños responden a menudo de forma específica a cada situación, de modo que es posible que un niño no plantee problema alguno a las educadoras de la escuela infantil o a su cuidadora y, por el contrario, sea de difícil gobierno para su padre. Es mucho más probable, por ejemplo, que los problemas con la comida aparezcan en casa.

Un niño perfectamente dispuesto a cumplir lo que le pida una educadora tal vez se muestre irritable y hostil con su madre. Este hecho pone a la educadora en una situación incómoda cuando la madre está en el centro y el niño “se porta mal”. Lo mejor suele ser que la educadora se aparte discretamente durante unos

momentos. Si interviene, hace que la madre se sienta incompetente; por otro lado, es posible que la madre se sienta violenta por el comportamiento del niño y reaccione con una severidad desproporcionada. La educadora debe demostrar que comprende que el niño se comporte de forma diferente con sus propios padres, y mantener una actitud acrítica. Por otro lado, hay que dejar claro que determinadas formas de control, como la de pegar o gritar al niño, no se aceptan en la escuela infantil. Si se prevé que la situación se va a escapar de las manos, probablemente lo mejor sea que la educadora se lleve al niño un momento, para que el padre o la madre recupere la dignidad y la compostura, y que después sugiera alguna forma de superar la dificultad. Si el incidente es indicativo de un problema general en la forma de tratar al niño, habrá que abordarlo separadamente.

Trabajo en equipo

Uno de los problemas que comporta ser miembro de un equipo de educadoras infantiles en donde todas se ocupan de los mismos niños durante determinadas horas del día es que, a menos que todas las personas mayores comprendan realmente las ideas en que se sustenta la forma que cada una de ellas tiene de tratar a un niño concreto, pueden surgir críticas abiertas o, lo que es peor, ocultas hacia una compañera porque es "demasiado blanda" o porque "malcría a su predilecto".

Esto puede resultar muy destructivo y crearle nuevos problemas al niño, que se puede sentir más inseguro y, sin saberlo, enfrentar a una educadora con otra, de la misma manera que lo hacen a veces con sus padres. También en estos casos, un sistema de la persona clave que funcione con eficacia debería evitar este tipo de contrariedades, ya que existe una persona que asume la responsabilidad de exponer su forma de hacer las cosas y de conseguir la comprensión y la colaboración de sus compañeras. De este modo, las educadoras pueden hacerse más maduras profesionalmente, y su trabajo más interesante y efectivo.

Buscar la ayuda exterior

Es posible que los servicios sociales no tengan conocimiento de algunos niños hasta que éstos han soportado meses o años de experiencias dolorosas.

En algunas ocasiones, los asistentes sociales tienen unas expectativas poco realistas sobre la capacidad de las escuelas infantiles, incluso de las que son muy sensibles y de alta calidad, para ayudar a esos niños a recuperarse y a desarrollarse con normalidad. Su forma de comportarse puede ser desalentadora y descorazonadora para las puericultoras. Las escuelas infantiles de la Administración local cuentan a menudo con visitas de logopedas, psicólogos, especialistas en ludoterapia y otros que trabajan directamente con los niños y algunas veces con los padres. Las visitas de cada especialista, que por lo general son infrecuentes, tienen una utilidad limitada, a no ser que la persona clave del niño colabore activamente, y es fundamental que la organización de la escuela infantil lo permita.

Cuando haya varios niños con problemas graves en un centro, la forma más eficaz de utilizar la ayuda externa es negociar una visita regular de un psicólogo, que no va a trabajar con los niños individuales, sino que actuará de asesor de las educadoras. Si se da el caso de una persona clave que sienta una preocupación especial por un niño en particular, puede pedir al psicólogo que lo observe durante un rato, o las educadoras pueden turnarse para presentar como caso de estudio a un niño cuyo desarrollo o comportamiento les preocupe. Evidentemente, muchos de estos niños se estudiarán también en las sesiones de supervisión regulares de las educadoras y, como destacábamos en el Capítulo IV, es importante que la directora de la unidad, que ofrecerá a menudo su apoyo a las puericultoras que se encuentren en situaciones de mucha tensión, se procure también el apoyo para ella misma.

Resumen

Al considerar los problemas que presentan los niños en la escuela infantil, lo que importa es contemplar cada tipo de conducta particular como una parte del niño, y no aislar el síntoma de su problema, sino tratar de comprender lo que el niño intenta decirnos. Es posible que la causa del problema esté en el entorno, no en el niño.

Muchos problemas emocionales y de conducta de los niños de esta edad se pueden superar con bastante facilidad si se tratan con buen juicio, y otros pueden disminuir o desaparecer con el tiempo, cuando el niño adquiera mayor control de su situación. Sin embargo, siempre existe el peligro de que un problema que se ignore a esa edad pueda desembocar en dificultades cada vez mayores durante la infancia y, a veces, en la edad adulta. Un centro de atención de día puede desempeñar un papel importante en la prevención de esta posibilidad, tanto mediante el cuidado cariñoso y constante y la estimulación de experiencias para los niños, como con la ayuda a los padres para que les comprendan y les cuiden de forma más positiva.

Lo que pueda ofrecer la persona clave tendrá inevitablemente sus límites, y habrá aspectos de las circunstancias familiares del niño sobre los que poco podremos hacer para que cambien. Sin embargo, es fácil que se subestime el valor que para el niño tiene pasar al menos unas horas del día en un ambiente tranquilo y bien ordenado, en el que reciba el cuidado de personas mayores sensibles y receptivas. Si examinamos con cuidado nuestra propia práctica, y acordamos con las compañeras y con los asesores externos un plan para el niño, quizá podamos ayudarle a que al menos supere algunas de sus dificultades y siente unas bases mejores para su desarrollo futuro.

CAPÍTULO XIV

Las familias con problemas

La pobreza es un gran enemigo de la felicidad del hombre; sin duda destruye la libertad y hace impracticables algunas virtudes, y otras extremadamente difíciles.

BOSWELL, *Life of Johnson*, 1782.

Como señalábamos antes, la grave escasez de escuelas infantiles en Gran Bretaña, ha provocado una situación que conduce a que los centros financiados con fondos públicos estén reservados casi por completo para familias que se encuentren en graves dificultades. Las plazas son asignadas por los responsables de los servicios sociales según las prioridades que establece la Administración local. Una lista característica de criterios podría incluir:

•nNiñai* que figura en el Registro de Protección del Niño.

•nNiña en situación de riesgo de ser apartada de su familia debido a la existencia de un rechazo emocional o a un cuidado físico deficiente.

•nMadre que padece una depresión grave o una enfermedad mental.

•nCondiciones de vida de muy baja calidad (por ej. alojamiento temporal o en régimen de habitación y desayuno —una habitación individual en un "hotel" para indigentes).

•nNiña con alguna discapacidad o un retraso grave en su desarrollo.

•nMadre o padre solo con otras necesidades sociales.

El efecto que produce la concentración de este grupo de niñas extremadamente desfavorecidas en un mismo lugar no ayuda en nada, ni a ellas ni a quienes las cuidan. La calidad del juego y del lenguaje en el centro tiende a empo-brecerse. Las educadoras pierden su sentido de lo que es un desarrollo normal y

*nDe acuerdo con las indicaciones de las autoras (véase pág. 18 de esta misma obra) en este capítulo se utiliza "niña" y "niñas" para referirse a ambos géneros. Esta misma pauta se sigue en los capítulos pares del libro. *(N. del R.)*

aceptan un grado bajo de progreso y de resultados. Es posible también que se desanimen y se abrumen por la magnitud de los problemas que estas niñas afrontan en su vida cotidiana.

Algunas organizadoras y directoras han propuesto con éxito una composición

más equilibrada del alumnado de las escuelas infantiles, mediante la reserva de una proporción de plazas para familias en las que tanto el padre como la madre quieren trabajar, o para los casos de padres o madres solos sin problemas sociales evidentes. Sin embargo, en muchas zonas los problemas de las familias jóvenes son tan importantes, y son tantas las niñas que se encuentran en una situación de necesidad grave, que resulta difícil justificar la oferta de las escasas plazas existentes a familias que no necesitan esta ayuda. Incluso los centros familiares que se comprometen a ofrecer un servicio a su barrio y a mantener un acceso abierto, se ven en la presión constante de aceptar cada vez a más familias con serias dificultades.

La Ley de la Infancia (1989) reconoce oficialmente por primera vez la importancia que la educación infantil tiene para mejorar la calidad de vida de las niñas, pues las protege contra los maltratos o el abandono, y les ayuda a alcanzar lo que en la Ley se denomina "un nivel de salud y de desarrollo razonable" (Sección III, Artículo 17 [10] [a]). Esta ley da competencias a las Administraciones locales para que se ofrezca educación infantil a cualquier niña menor de 5 años que no asista a la escuela, pero deja claro que sigue siendo un servicio dirigido a casos particulares, no universal. Se sigue insistiendo en las niñas *necesitadas*, y la Ley está redactada de tal forma que una Administración local tendrá muchas posibilidades de ampliar o de restringir el número de niñas a las que se les ofrece el servicio (SHAW y cols., 1990). Algunos pueden definir "necesidad" sencillamente para que coincida con las antiguas categorías de prioridad, pero incluso en las zonas en que se toma la decisión política de ampliar el acceso a las escuelas infantiles de la Administración local, la situación geográfica de la mayor parte de ellas y de los centros familiares favorece que un elevado porcentaje de las niñas siga estando constituido por hijas de familias que se encuentran en situaciones problemáticas.

La educación infantil y la protección de la niña

Entre las familias con dificultades que utilizan las escuelas infantiles de la Administración local y los centros familiares, o que tienen la asistencia subvencionada de una cuidadora, un pequeño porcentaje habrá confesado que ha maltratado a sus hijas o habrá sido condenado por ello, y un número mucho mayor de niñas habrán sido remitidas por los controladores de Sanidad o por los

asistentes sociales, porque piensan que existe el riesgo de que se produzcan malos tratos.

Los que escriben sobre la protección infantil, casi siempre hablan de instituciones para atender a la infancia como un recurso, pero es evidente que, de ellos, muy pocos tienen algo más que una relación ocasional con las escuelas infantiles.

Como consecuencia de esto, se ha ignorado el efecto que este aspecto de su trabajo produce en los responsables de ofrecer educación infantil.

Una de las escasas excepciones es el inestimable artículo de Julia GILKES

sobre los problemas con que se enfrentan las educadoras que tienen que aceptar la existencia de abusos sexuales (GILKES, 1988). Habla del impacto y de la per-plejidad que experimentan cuando se encuentran con las pruebas de que niñas incluso de 2 o 3 años han sido víctimas de abusos sexuales, y de la tensión emocional que esto provoca.

La formación y el apoyo son fundamentales. Todas las educadoras, no sólo la organizadora, deben estar familiarizadas con las orientaciones y procedimientos locales en cuanto se refiere a la protección de la niña. Muchos departamentos de los servicios sociales han ampliado su oferta de actividades de formación relacionadas con la puesta en práctica de la Ley de la Infancia, pero no siempre han incluido a las educadoras infantiles. La organizadora debe presionar para que todas las educadoras tengan acceso a la formación, sobre cómo reconocer situaciones de abuso y cómo proceder cuando se presentan, permitiéndoles familiarizarse con el pensamiento actual sobre la naturaleza de los malos tratos a las niñas y la forma de abordarlos.

Por ejemplo, debido a que fue el entorno médico el primero en identificar y describir el maltrato a las niñas, se destacó mucho el diagnóstico —¿la herida fue accidental o no?— y las características de los padres, a los que se consideraba perturbados o anormales. Hoy se comprende mucho mejor que el maltrato a las niñas se define social y culturalmente. Se ha producido un cambio teórico que permite considerar cada vez más los malos tratos a las niñas en el contexto más amplio de la comunidad y de la sociedad. La pobreza y la impotencia influyen en cómo las personas tratan a sus hijas, más que las características personales de la historia familiar, aunque todos estos factores actúan conjuntamente para

producir el fenómeno que llamamos maltrato (JACKSON, 1992).

Owen GILL (1992) escribió un intenso relato de la vida familiar en una calle singular de una zona de viviendas protegidas en régimen de alquiler de Bristol, en el que se demuestra cuán difícil es ser un "buen" padre en las circunstancias contra las que tienen que luchar estas familias. Casi todos estaban en el paro (si no se trabaja, no hay educación infantil), tenían unos ingresos muy bajos provenien-tes de la asistencia social, que se reducían aún más por la deducción de impuestos, y habitaban en unos pisos que no reunían las condiciones adecuadas para familias con hijas. Su entorno más cercano era peligroso y lleno de basura esparcida, y no se podían permitir ningún descanso en el cuidado de sus hijas ni procurarse ningún tipo de esparcimiento para ellos solos. Como GIL (1973) y PARTON

(1985), Owen GILL sostiene que es la sociedad en su conjunto la culpable de los malos tratos, porque no sabe proporcionar a los padres unos ingresos apropiados para poder criar a sus hijas, ni un entorno propicio para su desarrollo emocional, físico e intelectual.

Las educadoras deben adoptar estas perspectivas más amplias si se quiere que mantengan una actitud sin prejuicios y que no caigan en la trampa de culpar a las víctimas, que son los padres, tanto como las niñas (ANDREWS y JACOBS, 1990). Esto no cambia su responsabilidad fundamental de proteger a la niña, pero destaca la importancia que tiene contemplar toda la situación vital de la familia, y no fijarse exclusivamente en la relación entre padres e hijas.

Las funciones de la educación infantil

para las familias con dificultades

Un factor que complica el trabajo de las personas que trabajan en una escuela infantil que cuente con un porcentaje elevado de niñas cuyas familias se enfrenten con problemas graves, es que dicho centro cumple funciones diferentes para la niña, el padre o los padres y la entidad que haya enviado a las niñas. Algunos de los dilemas que se les plantean a las educadoras surgen del intento de negociar las necesidades y las exigencias contrapuestas de estos tres grupos.

Si consideramos en primer lugar a las personas que han decidido enviar a la niña al centro (médicos, controladores médicos, asistentes sociales y otros profesionales), para ellas la escuela infantil es el recurso más eficaz que pueden ofrecer, y una defensa de primera línea contra la máxima desgracia, la muerte de la niña, de cuya responsabilidad se les podría acusar. Para los asistentes sociales, las escuelas infantiles ocupan un puesto intermedio entre permitir que una niña permanezca con una familia posiblemente peligrosa, y procurarle alojamiento en la Administración local o conseguir un auto judicial para dejarla al cuidado de dicha Administración. Las funciones de la escuela infantil que más les interesan son las de ofrecer un descanso a los padres, que tal vez les permita sobrellevar mejor su situación, y controlar la existencia de indicios de maltrato o de abandono en la niña.

Para los padres —madres, en su mayoría— la escuela infantil puede cumplir muchos objetivos diferentes. El que destaca de forma abrumadora es el de liberarles de la responsabilidad del cuidado de la niña que, de otra forma, les ocupa las 24 horas del día. Al menos, cuando la niña está en el centro, no son ellos sus *únicos* responsables. Asimismo, la escuela infantil es importante como centro social, un lugar en el que se pueda conocer a otras personas que se encuentren en la misma situación o similar, e intercambiar problemas e ideas. La escuela infantil también puede ser muy útil como el lugar más accesible donde establecer contacto con un profesional informado, que esté dispuesto a escuchar y dar consejo.

Si en la zona existen empleos, disponer de una plaza en una escuela infantil puede transformar la vida de un padre o una madre (generalmente una madre)

solos, al posibilitarles que puedan ir a trabajar en vez de vivir de la seguridad social.

Aunque los padres agradecen normalmente la oportunidad que la escuela infantil brinda a su hija para que juegue con más libertad que en el reducido espacio de su casa, y que corra y grite por el jardín sin molestar a los vecinos, la experiencia de la niña, suponiendo que no dé muestras evidentes de tristeza, suele ser una consideración secundaria para ellos. Es probable que entre sus prioridades ocupe un lugar muy bajo la idea de aprender a ser padres, un objetivo muy querido por los asistentes sociales y los controladores de Sanidad. Los padres pobres suelen decir con toda claridad que sabrían cuidar perfectamente de sus hijas si sus condiciones de vida no fueran tan difíciles. Así pues, un problema que se plantea a las educadoras es la posibilidad de que los padres y los asistentes sociales tengan ideas diferentes sobre la razón por la que ha obtenido una plaza la niña, y respecto a lo que se supone que debe conseguir con su asistencia al centro.

Existe cierto peligro de que cuando se centra la atención en el trabajo con los adultos, se puedan olvidar las necesidades de la niña. Esto es lo que ha ocurrido sin duda en algunas escuelas infantiles y centros familiares que hemos visitado, en los que se han ajustado en exceso los recursos de personal y se ha resentido la calidad del cuidado y de la educación que se ofrece a las niñas. Es fundamental que las educadoras recuerden que su labor primordial es la misma para una niña de familia con dificultades que para cualquier otro: ofrecer un cuidado cariño-so, individualizado y receptivo.

La función educativa de la escuela infantil es incluso más importante para una niña que haya tenido unos primeros momentos difíciles, ya se trate de bebés o de niñas de 4 años. Es posible que se requieran una paciencia especial y unos esfuerzos programados. Por ejemplo, la mayoría de los bebés de 9

o 10 meses, incluso aquellos que se muestran remisos por naturaleza, empezarán a explorar el “Cesto del tesoro” al cabo de unos minutos de estar sentados junto a él. Una niña a quien se le haya privado bruscamente del instinto explorador tal vez necesite que se le anime con delicadeza y se le aporte seguridad antes de que tenga la confianza suficiente para extender la mano y coger un objeto.

Compartir la responsabilidad con los padres

La mayoría de las educadoras son muy conscientes del peligro de "hacer" de padres y dejar a éstos con una mayor sensación de incompetencia y de que controlan sus vidas menos que antes. El problema está en que las familias que viven bajo una gran inquietud muchas veces están demasiado preocupadas con sus problemas para poder tener una visión general del desarrollo de sus hijas y asumir las acciones que son fundamentales para su bienestar.

Por ejemplo, para casi todas las madres lo más importante es "que la niña esté sana" (MAYALL, 1986) y normalmente lo consiguen, a menudo en contra de muchas previsiones, pero algunas no son capaces de observar que una niña necesita atención médica o no tienen fuerzas para hacer nada al respecto.

Muchas son las razones por las que los padres pueden ser reacios a llevar a la niña al médico. Razones que van desde una desconfianza general en los profesionales, hasta un temor concreto de que les critiquen. Es posible que el padre sepa que el problema ha ido arrastrándose durante tiempo, y teme que le culpen de no haber consultado antes. Una razón más funesta puede ser el miedo a que una revisión médica descubra señales y cicatrices provocadas por heridas cau-sadas por los padres u otros adultos.

Sonia visitó un centro familiar que gestionaba una organización de voluntarios y dirigía una asistente social muy entregada a la "capacitación" de los padres. La organizadora opinaba que correspondía a la madre llevar a la niña al médico, y que cualquier iniciativa por parte de las educadoras perjudicaría la autoestima de los padres. En el centro había niñas cubiertas de llagas, una que padecía una hernia no curada, otra que se quejaba de forma manifiesta de una infección de oídos (algo que ocurría con frecuencia, según una de las educadoras). Nadie se sorprendió cuando se supo que en el centro se había detectado recientemente un brote de disentería grave.

Aunque se trataba de un caso extremo, ilustra el peligro de aferrarse a unos principios teóricos que hacen caso omiso del sentido común. Si un padre o una madre es incapaz de proteger la salud de su hijo o no quiere hacerlo, es evidente que la obligación de la escuela infantil es la de intervenir. Éste, por supuesto, fue el primer objetivo de las escuelas infantiles de la Administración local cuando se crearon por primera vez, pero algunas veces se ha perdido con el traspaso de la

gestión desde los Servicios de Salud a los Servicios Sociales.

Trabajo activo con los padres

Las niñas que figuran en el Registro de Protección del Niñoi* o que corren el riesgo de ser apartados de sus familias, muchas veces son remitidas a las escuelas infantiles o a los centros familiares por los asistentes sociales con la esperanza explícita de que el centro "trabajará con" los padres, pero con frecuencia se deja en una vaguedad muy amplia qué es lo que se entiende por este tipo de trabajo. Los asistentes sociales también tienen una fuerte inclinación a reducir su contacto con la familia una vez se ha designado la escuela infantil de la Administración local, dejando a las educadoras que se enfrenten solas al problema. Es algo comprensible, pero si el centro no dispone de su propia asistente social, es probable que un acuerdo de seguir trabajando juntos conduzca a unos mejores resultados para la niña y para la familia.

¿Quiénes son los padres?

Un punto importante que debe determinarse es quiénes son las personas adultas cuyas relaciones o conducta con la niña quizá intente modificar o cambiar la escuela infantil. Antes se asumía simplemente que padres equivalía a madre, y sólo recientemente se ha empezado a poner en cuestión esta equivalencia. Mira-do desde el punto de vista del riesgo que supone para la niña, un enfoque que se centre de forma exclusiva en la madre es claramente inadecuado. Aunque en los malos tratos a las niñas hay implicadas más mujeres que hombres, se debe principalmente a que aquéllas pasan más tiempo con sus hijas y existen más probabilidades de que sean ellas solas quienes las estén criando. En los casos de daños graves o de muerte, casi siempre participa un hombre y, por supuesto, el predominio de los varones entre quienes cometen abusos sexuales es abrumador. A pesar de todo ello, los estudios sobre los trabajos que se realizan como resultado de expedientes por malos tratos a las niñas demuestran que son pocos los casos en los que participan adultos varones (CORBY, 1987).

La Ley de la Infancia, 1989, amplía mucho el rango de personas adultas a las que puede reconocérseles un interés legítimo por la niña: abuelos, tías, tíos y amigos de la familia, hermanos y hermanas mayores. Algunas veces, las escuelas infantiles se muestran críticas con las familias en las que diversas personas son

quienes van a recoger a la niña. Algunas llegan incluso a insistir en que lo

*nCreemos que no existe un registro similar en España. *(N. del R.)* haga sólo el padre, la madre o una única persona adulta. Esto significa ignorar las diferentes formas de cuidar a una niña que son propias de las diversas culturas, y también desaprovechar la oportunidad de conocer y entablar relaciones con personas que forman la red de apoyo natural de la niña. El trabajo activo con las familias implica identificar a las personas que son importantes en la vida de la niña, y a veces puede significar que, en colaboración con un asistente social, tengan que reactivarse unas relaciones útiles en potencia que se han enfriado por falta de contacto y estímulo.

Para la mayoría de las niñas, "padres" significará cualquiera que se responsabilice de su cuidado diario, por lo general la madre y cualquier otra persona adulta que viva en la casa. Evidentemente, lo más probable es que la "otra" persona sea la pareja de la madre, sea o no el padre de la niña. Como señalábamos en el Capítulo XII, la organizadora de la escuela infantil y la persona clave desempeñan un papel fundamental en la determinación de las actitudes del hombre hacia el centro. Es inevitable que existan situaciones ambiguas, por ejemplo cuando se trate de una relación relativamente nueva o que se encuentre en un estado frágil, pero es prácticamente imposible que un hombre permanezca separado de la hija de su compañera. La necesidad constante de atención y protección físicas que sienten las niñas, y su capacidad de molestar y de irritar a los adultos con sus lloros o sus indagaciones inocentes pero destructivas, aseguran que cualquier persona que viva en la misma casa compartirá el trabajo de la paternidad, de forma positiva o negativa.

Por consiguiente, es fundamental que cuando la asistencia de la niña a la escuela infantil se base en un acuerdo o en un contrato, lo cual es especialmente deseable en las situaciones que comporten un posible riesgo o en los casos de niñas que figuran en el Registro de Protección Infantil, se debe incluir explícitamente al padre (o a quien ejerza sus funciones) en esos acuerdos. Cualquier forma de avanzar hacia un nuevo sistema de atención a las necesidades de la niña debe ser coherente, y no puede lograr sus objetivos a menos que todos los adultos estén de acuerdo.

Las educadoras también deben ser claras ante la situación de padres

separados o divorciados. En algunos casos puede existir una orden judicial que limite las visitas, pero si no es así, el padre biológico (suponiendo que la madre cuente con atención diaria para su hija) tiene derecho también a conocer las experiencias de su hijo en la escuela infantil, y esto hay que organizarlo de acuerdo con la madre y la asistente social, si existe. Los centros familiares suelen tener organizado un régimen de visitas, en las que las educadoras pueden conocer al padre, pero si la niña pasa los fines de semana o las vacaciones con su padre y tal vez la nueva compañera de éste, es posible que las educadoras no tengan contacto con estas personas importantes en la vida de la niña, a menos que realicen un esfuerzo especial.

Cambiar la conducta

Las educadoras deben reconocer que las posibilidades que tienen de conseguir cambios fundamentales en el trato que las personas dispensen a sus hijas son sólo limitadas. Esto no significa, por supuesto, que no deban esforzarse en mejorar las relaciones o en modificar la conducta. Hay diferentes formas de avanzar hacia un mismo objetivo general: en primer lugar, ayudar a los padres a que disfruten de sus hijas, en vez de soportarlas como una carga molesta; en segundo lugar, capacitarles para que descubran más cosas respecto al desarrollo de la niña y de esta forma sientan mayor interés por sus hijas y tengan unas expectativas más realistas sobre ellas, y en tercer lugar, fortalecer su autoestima y su conciencia del papel fundamental que representan en el desarrollo de la niña.

En la práctica, estos objetivos están relacionados. Por ejemplo, servir de modelo es uno de los medios más efectivos de que disponen las educadoras para que los padres conozcan formas de comportamiento diferentes. Si las educadoras hablan siempre a las niñas con voz tranquila y cariñosa, los padres que pasen algún rato en el centro irán ajustando poco a poco sus propios estilos de comunicación. Se darán cuenta de que hay otras formas de control más efectivas que los gritos o los golpes, que, en cualquier caso, se habrá dicho claramente a los padres, que no se permiten en la escuela infantil. Tal vez haya que explicar y demostrar mejor los enfoques en la forma de tratar a la niña que analizamos en los dos últimos capítulos, cuando se alejen mucho de las costumbres que sigan los padres en las relaciones con su hija.

A algunos padres les resulta difícil demostrar cariño físico a sus hijas, y llegan incluso a sentir rechazo por tocarlas, excepto cuando se trata del cuidado físico mínimo. Una técnica para superar sentimientos de este tipo es el juego de relación que describimos en el Capítulo XII (SHERBONE, 1990). Otra es adoptar un enfoque conductista.

Darren, de 2 años, cuando fue admitido en la escuela infantil padecía un abandono físico grave y de privación de afecto. La asistente social de familia había pensado en colocarle en una familia adoptiva, y no era optimista acerca de la capacidad de su madre, sola, para cuidarle. La madre, Susan, insistía en que quería conservar al niño, pero la persona clave de Darren observó que la madre

parecía rehuir el contacto físico con él. Más adelante, Susan confió que añoraba un bebé al que pudiera acunar, pero que Darren siempre había sido "poco cariñoso". Reconoció que su rechazo a tocar a Darren había contribuido al abandono, y que quería cambiar, pero no sabía cómo.

La persona clave se encargó de tratar este problema con Susan, mientras la asistente tomó medidas prácticas para mejorar la situación familiar de la mujer y asegurar que recibiera la ayuda social a la que tenía derecho.

La persona clave y Susan elaboraron juntas una lista de todas las formas de tocar y de acercamiento que pudieran darse entre una madre y su hijo, y Susan las ordenó según el grado de dificultad que le suponían. Cada semana hacían un plan para que Susan hiciera aquello que seguía en grado de dificultad. Si Darren se resistía cuando, por ejemplo, Susan le cogía la mano mientras andaban, ella debía dejarlo e intentarlo más tarde. Al principio se progresaba poco, y la persona clave tuvo que dar muchos ánimos y discurrir formas de contacto que pudieran producirse casi por casualidad. Pero poco a poco Darren empezó a responder al cambio de conducta de su madre, y Susan lo encontró inesperadamente tan gratificante, que avanzó acelerada por las fases más avanzadas del programa y pronto fue capaz de responder con un beso y un abrazo cuando Darren se le subía espontáneamente al regazo. La mujer empezó a sentir mucho más interés por su propio aspecto y por el de su hijo. Le fue más fácil hacerlo una vez que su asistente social arregló las cosas para que volvieran a suministrarle el fluido eléctrico.

Cambiar las percepciones

Algunos padres, especialmente los inmaduros y los que en su propia infancia sufrieron un trato severo e incoherente, tienen una visión negativa de sus hijas y, lo que es una conducta infantil normal para ellos es algo deliberadamente hostil y concebido para molestarles. Evitan la interacción siempre que es posible, con lo que provocan que la niña reclame su atención, ante lo cual se irritan y responden con malos tratos.

Una técnica que puede ayudar a romper este círculo es el uso del vídeo. Parece que a través de una cámara de vídeo los padres ven a la hija con ojos diferentes, como alguien que posee una identidad propia, una persona independiente.

Es posible que, por primera vez desde que la niña era un bebé, la consideren adorable. Normalmente disfrutan mucho tanto con la filmación como cuando ven la cinta junto con la persona clave.

Si se repite varias veces la sesión de vídeo durante dos o tres meses, los padres tienen la posibilidad de observar y enorgullecerse de las habilidades que su hija va desarrollando. Asimismo, les permite darse cuenta de que la niña sabe jugar de forma activa, sin romper las cosas ni molestar.

La persona clave puede filmar a la madre y al padre mientras juegan con la niña, le dan de comer, la bañan o la cambian. Al ver la cinta, los padres tienen pocas dificultades en identificar los defectos de su forma de interactuar con la niña, la severidad con que la controlan o anulan sus esfuerzos por afirmar sus deseos. La educadora, sin embargo, sólo debe comentar los aspectos positivos del comportamiento de los padres: mientras el padre o la madre mira a su hija a los ojos, responde a sus indicaciones no verbales y le habla con voz cálida.

Para los padres que encuentran difícil tener cualquier tipo de contacto pacífico con sus propias hijas, tal vez sea necesario, en primer lugar, pedirles que se encarguen de la cámara mientras la persona clave juega con la niña, habla con ella sobre lo que está haciendo y sirve de modelo de persona atenta y receptiva.

Algunos padres se sienten tan incómodos cuando juegan con sus hijas, que sólo son capaces de mantener la actividad durante unos minutos cada vez, de forma que las primeras sesiones deberán ser muy cortas, para ir aumentando progresivamente las actividades más complejas y que supongan un reto. El

principio más importante es el de evitar cualquier crítica, la cual suscitaría probablemente o bien una actitud agresiva y de prevención, o la apatía y el abandono. Se puede aceptar objetivamente la autocrítica, pero dándole un sentido positivo. Por ejemplo, al revisar la cinta, Sally observó que estaba interfiriendo constantemente en el juego de su hijo pequeño, y que le imponía sus ideas:

¡Vaya! Ya veo que no debería haberle quitado la pieza amarilla de esta manera —

esto le hizo llorar. Pero es que no quería que estropeara la figura.

Sí, quizá el niño pensaba en otra figura. ¿Y lo contento que estaba cuando alar-gaba la mano hacia la pieza verde y se la diste? Estuvo bien que comprendieras lo que te estaba diciendo.

Este breve intercambio significa muchas cosas. La persona clave confirma la percepción que Sally tiene de su hijo como una persona con sus propias ideas, aunque no sepa expresarlas con palabras. A Sally se le elogia que atienda y responda a su hijo, de manera que es más probable que haga lo mismo más adelante. El mensaje oculto es que las comunicaciones del niño son importantes y que si los adultos hacen el esfuerzo de comprenderlas, probablemente se verán recompensados con sonrisas, en vez de lloros.

El vídeo demuestra ser una herramienta eficaz para ayudar a los padres a que sean sensibles ante el desarrollo de sus hijas y a aprender a gobernar la conducta de éstas y la suya propia, sin recurrir a métodos coactivos. Gracias al efecto de distanciamiento que produce, parece que resulta menos amenazador que otros métodos más directos para los padres que ya se sienten objeto de ataques.

Se utiliza mucho en Canadá en los centros familiares y en los programas de prevención de malos tratos a las niñas (WOLFE, 1991). En los Países Bajos existe un programa de formación en casa mediante el vídeo, en el cual educadoras con una formación específica llevan el vídeo a las casas de las familias que tienen problemas con la educación de sus hijas (BARKER, 1991).

Trabajo en grupo con los padres

En muchas escuelas infantiles y en muchos centros familiares, la participación de los padres se organiza mediante grupos, pero se ha escrito muy poco sobre el uso del trabajo en grupo en los centros de educación infantil a los que acuden

familias que se encuentran en dificultades. Los grupos de estudio sobre aproximaciones alternativas a la educación de las niñas y sobre formas de abordar las conductas problemáticas son bastante frecuentes, pero aquí queremos fijarnos en los grupos menos habituales integrados por niñas y padres. Dos grupos bastante distintos, aunque con características comunes, son los *grupos de educación doméstica* y los *grupos de comunicación*.

Los grupos de educación doméstica surgen de la teoría según la cual algunas madres son incapaces de reconocer o de satisfacer las necesidades de sus hijas por haber experimentado ellas mismas en su vida tan poco cariño y tan poca atención. El grupo pretende ofrecer cierta experiencia de este tipo a la madre y a la hija juntas.

Un centro familiar dirige un grupo de educación doméstica que se reúne una vez a la semana durante diez sesiones de dos horas, en una habitación separada de la zona de actividades principal. Tres o cuatro parejas de madre e hija asisten a las reuniones junto con una educadora. La habitación, cálida, con alfombra y con muebles cómodos, se arregla previamente para realizar diversas actividades, adecuadas a la edad de las niñas. Todas las sesiones empiezan con un juego de relación, como se describe en el Capítulo XII, y terminan con ejercicios de relajación o con música. Entre uno y otros, la madre y la niña juegan juntas en cada una de las actividades (aunque pueden descansar para leer un cuento o sencillamente para abrazarse). Las instrucciones para la madre son que debe seguir las iniciativas de la niña y responder a sus señales. A la sesión siempre le sigue una comida en común, en la que se mantiene un ambiente sosegado y cálido mediante una minuciosa planificación previa (véase el Capítulo X).

Las madres que participan en este grupo se muestran muy agradecidas.

Algunas creen que realmente es la primera vez que disfrutan jugando con sus hijas. Les sorprende el tiempo que sus hijas pueden estar concentradas ante la presencia atenta pero discreta de un adulto junto a ellas, y las cosas que encuentran sobre las que hablar, aunque la niña se halle todavía en la fase preverbal. Llegan a confiar en la líder del grupo y a ser más receptivas a sus sugerencias, y también a conocerse mutuamente y a hacer amistades que, en algunos casos, se mantienen fuera del centro y constituyen el principio de la red social que tanta falta les hace.

El estilo de la líder de este grupo se podría describir probablemente como autoritario, en el sentido de que, aunque con toda la delicadeza, es ella quien determina la forma y el contenido de las sesiones, aduciendo que parte de esa educación doméstica consiste en establecer unos límites claros y en relevar temporalmente a las madres de la necesidad de tomar decisiones.

Otro tipo de grupo, que se formó en un centro familiar de Londres con una proporción elevada de niñas que se sabía habían recibido malos tratos, se centró en la comunicación y utilizó un sistema de liderazgo más democrático. En este caso el centro pretendía realizar un trabajo interprofesional, y las sesiones eran dirigidas conjuntamente por una educadora y una asistente social.

El valor de los grupos para favorecer la comunicación está bien documentado (BROWN, 1992; HEAP, 1985), y la falta de comunicación es una característica típi-ca de las familias que maltratan a sus hijas (DALE y cols., 1986). Muchas veces los padres tienen dificultad en expresar sus sentimientos y sus ideas, interpretan erróneamente las señales y la conducta de sus hijas, y les transmiten mensajes confusos. DALE sugiere que en estas familias frustradas y faltas de coherencia, la violencia física y los abusos deshonestos representan a veces esfuerzos equivocados y desesperados por comunicarse con las hijas.

Las cinco familias que tomaron parte en el grupo reconocieron la existencia de problemas de comunicación con sus hijas y deseaban solucionarlos. Con su persona clave, cada una de ellas definió los objetivos personales que esperaban alcanzar con la participación en el grupo. En su primera reunión, se pusieron de acuerdo sobre los objetivos del grupo y en la forma de dirigirlo (los límites de la confidencialidad fue uno de los temas difíciles, debido a que todas las familias figuraban en el Registro de Protección del Niño). Las sesiones incluían juegos de grupo que requerían colaboración entre padres e hijas y entre las diferentes familias, trabajos individuales para cada familia relacionados con sus objetivos personales, observación de las niñas mientras realizaban las actividades que los padres habían seleccionado y organizado, y ejercicios de relajación, utilizando diferentes técnicas y diversos tipos de música.

La música se utilizó también como forma de comunicación no verbal, y los padres, sobre todo los varones, que tenían reticencias en participar en los juegos de grupo, porque pensaban que eran infantiles, se unieron encantados para

realizar una actuación musical.

Los padres que participaron en este grupo hicieron algunos progresos hacia la consecución de sus objetivos personales. Les sorprendió la participación de las niñas en los ejercicios de relajación y el hecho de que guardaran el mismo silencio que los adultos, después de haberles visto antes gritando y molestando como siempre. Muchos padres asimilaron la idea de escuchar activamente a sus hijas, y se sintieron apoyados al ver que otros padres hacían lo mismo. Paradójicamente, gracias a los ejercicios de grupo, adquirieron conciencia de sus dificultades para comunicarse de forma constructiva con otros adultos, algo que la mayoría de ellos no lo había considerado antes como un problema.

Las educadoras pensaban que la dirección del grupo fue una forma de intervención eficaz y un uso rentable de su tiempo. El grupo dio oportunidad a las familias de aprender unas de las otras y aprovechar sus virtudes respectivas; se sintieron menos abrumadas y aisladas, y más confiadas en su capacidad de cambiar. Los elementos clave del éxito que se consiguió fueron una planificación minuciosa previa, que realizaron las dos coeducadoras y la directora del proyecto, y un esfuerzo decidido por integrar a las familias en todos los puntos: en la elaboración del programa, en el acuerdo sobre objetivos, en las decisiones de los contenidos, y en la evaluación de los resultados. Este tipo de trabajo no se puede realizar sin un apoyo incondicional de la dirección del centro, que permita disponer de tiempo para planificar y evaluar, y facilite el espacio y el material adecuados.

Trabajar con otros profesionales

Para dirigir grupos como los que acabamos de describir se necesita experiencia y habilidad, y es posible que no se pueda contar con ellas en el equipo de la escuela infantil o del centro familiar. La formación permanente en trabajo en grupo se debería incorporar al plan de desarrollo de las educadoras. Otra posibilidad de que éstas adquieran las habilidades necesarias para el trabajo en grupo es colaborar con otros profesionales. Además, en todas las indagaciones sobre malos tratos a las niñas realizadas desde Maria COLWELL (1976) se ha destacado la necesidad de la colaboración interprofesional si se desea protegerlas adecuadamente. Para las muy pequeñas, la escuela infantil desempeña una función fundamental como entidad que tiene el contacto más frecuente y regular con la niña y con los padres, y está en la mejor posición para coordinar los servicios destinados a beneficiarles. La no asistencia a la escuela infantil muchas veces es el primer indicio de que ocurre algo muy grave.

Cuando a una niña se le ha devuelto a su casa "a prueba", después de un episodio de malos tratos o de un período de permanencia bajo la responsabilidad de la Administración local, y se le ofrece una plaza en una escuela infantil o en un centro familiar como forma de apoyo, la persona clave debe trabajar en estrecha colaboración con el asistente social y establecer claramente las condiciones en las que se ha dejado a la niña en su casa, y las medidas que hay que tomar si la familia no es capaz de ofrecerle un cuidado aceptable.

Constituyen un grupo de niñas muy vulnerable, como demostraron FARMER y PARKER (1991) en su estudio *Trials and Tribulations*. Una vez que se ha tomado la decisión de mandar a una niña a su casa, se sienten reparos de sacarla de ella otra vez cuando existen razones de preocupación evidentes. La opinión profesional de la educadora puede ser una fuente de apoyo fundamental para el asistente social en esta situación.

La organizadora debe fijar la idea de que los asistentes sociales no ponen a las familias en contacto con la escuela infantil y después se retiran. Tanto en el ámbito individual como en el de grupo, el trabajo puede ser mucho más efectivo si se comparten las tareas, como ocurrió en el caso de Susan y Darren. También es muy recomendable el liderazgo compartido de los grupos (BROWN, 1992), y

tiene muchas ventajas: menos exigencias para las educadoras, un abanico de conocimientos más amplio, y para el asistente social, la oportunidad de familiarizarse más con el centro infantil.

Algunas niñas, como consecuencia de haber sufrido malos tratos en el pasado, se muestran seriamente inquietas cuando llegan a la escuela infantil, y son de difícil trato para sus padres, las familias adoptivas o las educadoras. Se puede solicitar a un psicólogo que observe a la niña en la escuela infantil, y ayude a las educadoras y cuidadoras a diseñar un tratamiento. La ludoterapia puede ayudar a los mayores, aunque muchos terapeutas prefieren trabajar con niñas de poco más de 4 años. Un número cada vez mayor de terapeutas se especializan en el trabajo con niñas que han sido protagonistas de casos graves de malos tratos (CATTANACH, 1992; WEST, 1992), pero hay problemas que suelen prolongarse y la conducta se puede deteriorar en las primeras fases, lo cual es muy difícil que ocurra en un grupo.

Cuando la educación infantil no es suficiente

Muchas indagaciones oficiales sobre casos de malos tratos con resultados mortales han destacado el riesgo de que existan connivencias entre los asistentes sociales y los padres. Un caso notorio fue el de Jasmine BECKFORD (Brent, London Borough of, 1985), en cuyo informe se observaba que siempre se hacía la interpretación más favorable de la conducta de los padres, mientras las niñas estaban sufriendo terribles crueldades. El mismo riesgo existe en el contacto diario que se produce entre la persona clave y el padre o la madre en la atención de día. Es probable que éstos consideren a la persona clave como una amiga, y aunque al principio puedan ser conscientes de que su función es en parte la de vigilar, es algo que pueden olvidar rápidamente.

Por su parte, la educadora tal vez se debata entre su compasión por los padres, con sus deudas, los problemas de relación y sus condiciones de vida miserables, y su conciencia de la vulnerabilidad de la niña. Ella está en mejor posición que el asistente social para apreciar, mientras realiza las labores habituales del aseo de la niña, las señales de la existencia de malos tratos, y los abusos deshonestos se revelan muchas veces a través del juego y de los dibujos infantiles (BRIGGS y LEHMANN, 1989). Sin embargo, los indicios son muchas veces ambiguos, y se siente una fuerte tentación de ignorarlos o de esperar a tener más pruebas con el

fin de posponer la necesidad de emprender acciones. Sobre todo en el caso de una familia que ha estado asistiendo al centro durante varios meses, con la que se han establecido unas buenas relaciones y existe la sensación de haber conseguido algo, puede parecer una derrota poner en marcha un proceso que muy bien puede acabar en que se aparte a la niña de la familia y probablemente también de la escuela infantil.

En esta situación, es esencial que la persona clave comparta inmediatamente su ansiedad con una compañera de más experiencia. Necesitará redactar una descripción cuidadosa de cuanto ha observado —moratones, quemaduras, juegos de tinte sexual, revelaciones verbales— y hacer una relación precisa de fechas, horas y nombres. Después se podrá decidir el tipo de acción más adecuada, en colaboración con el asistente social de la niña y de acuerdo con los procedimientos establecidos por el Departamento de Servicios Sociales.

Es posible que la educadora, en los momentos en que recibió a la niña, tuviera que hacer grandes esfuerzos por superar los primeros sentimientos de enojo y de rechazo hacia los padres, de quienes se sabía que habían abusado de la niña.

Después de conocerles en persona, y tal vez después de llegar a apreciarles, puede ser muy doloroso tener que aportar pruebas en su contra en algún expediente sobre malos tratos o ante un tribunal, y experimentar su ira por lo que a ellos les puede parecer una traición.

La educadora que se encuentre en esta situación necesita diversos tipos de apoyo. La posibilidad de analizar los sentimientos de decepción, incompetencia y tristeza durante las sesiones de supervisión y con el grupo de educadoras es importante tanto para ella misma como para el resto del personal. La organizadora también debe recordar que en cualquier grupo formado por el personal puede haber una o dos personas que hayan sido víctimas de abusos. En función de cómo se aborde el análisis, una revelación puede ser liberadora o traumática. Es posible que los problemas personales no resueltos deban tratarse fuera de la escuela infantil, animando a la educadora a que busque quien le aconseje o se una a algún grupo de víctimas supervivientes de incesto.

Cuando entre el personal de la escuela infantil sólo hay un varón, algo bastante frecuente, es posible que se sienta especialmente incómodo durante el aná-

lisis de los abusos sexuales. Algunos departamentos de servicios sociales lo han reconocido, y han creado grupos de apoyo para hombres que trabajen en centros donde se atienda a niñas muy pequeñas.

Además de la presión emocional, las educadoras se enfrentan con otros problemas que tienen su origen en su bajo *status* profesional. De todas las personas relacionadas con la familia, es probable que sean ellas las que conozcan con mayor detalle a la niña y quienes mejor comprendan sus necesidades. Serán sin duda las más capacitadas para comunicarse con las niñas más pequeñas. Y

sin embargo, los otros profesionales infravaloran muchas veces su experiencia, y sus opiniones reciben poca consideración si se compara con las de asistentes sociales y psicólogos, que tal vez no hayan visto a la niña o a la familia más que en una o dos ocasiones.

Las educadoras necesitan formación para participar activamente en los expedientes por malos tratos y para exponer sus puntos de vista con claridad y determinación. La aportación de pruebas ante un tribunal se debe preparar y ensayar de forma específica para el caso concreto, y hay que estar familiarizados con el entorno y con las leyes relevantes.

El papel de la escuela infantil en la protección de la niña

En este capítulo nos hemos ocupado del papel fundamental que representan las escuelas infantiles y los centros familiares que ofrecen atención de día en apoyo a las familias que viven en situaciones difíciles, porque constituyen una alternativa a la separación de las hijas cuando ha habido malos tratos o se estima que la niña está en situación de riesgo, y porque contribuyen al proceso de rehabilitación cuando las niñas son devueltas a sus familias. En potencia, la educación infantil es, con mucho, la forma más eficaz de tratar a una niña si se prevé que va a permanecer con su propia familia durante bastante tiempo. Sin embargo, hay que investigar y reflexionar mucho más acerca de lo que ocurre después de que la niña ha obtenido una plaza. Mientras algunos centros ofrecen unos programas bien pensados para despertar en los padres la autoestima y el sentido de competencia y ayudarles a entablar unas mejores relaciones con sus hijas, otros se tambalean porque carecen de apoyo y de orientaciones, para no hablar de las ratios de educadoras, que no tienen en cuenta este aspecto tan

exigente y que tanto tiempo ocupa de su trabajo.

Es fundamental reconocer que la educación infantil tiene sus limitaciones.

Las educadoras no pueden suprimir los efectos de una infancia violenta, ni detener a los padres para que no abusen de las drogas o del alcohol, ni darles unos ingresos adecuados ni realojarles. La escuela infantil no puede hacer que una familia peligrosa se convierta en segura; incluso si dispone de una plaza de jornada completa, la niña pasará más tiempo en casa que en el centro, y cuando más se producen los malos tratos es durante los fines de semana o por las tardes.

Sin embargo, es importante que las educadoras reconozcan que tienen algo valioso que ofrecer a la niña, con independencia del éxito o del fracaso en su ayuda a los padres. Son muchas las razones por las que a las personas les resulta difícil cambiar modelos de conducta establecidos, y asistentes sociales y psiquiatras que son grandes expertos en trabajar con padres que han cometido abusos, muchas veces tienen que admitir su derrota. Para la niña, sin embargo, una buena experiencia no se desperdiciará, y puede sentar las bases de una afortunada ubicación posterior de la niña.

Existe el peligro de que la importancia, por otro lado grata, que la Ley de la Infancia concede al hecho de que debe ayudarse a las niñas en el seno de sus propias familias puede conducir a unas expectativas falsas sobre la educación infantil. Las educadoras expertas están en una situación privilegiada para valorar la calidad de la relación entre la niña y sus personas más allegadas. Para algunas de estas niñas, la contribución de las educadoras puede consistir en aconsejar que la mejor opción para la niña es darle una ubicación familiar permanente alternativa a la de su familia. Algunas veces, el problema está en saber cuándo ponerse en acción.

Resumen

Muchos problemas familiares se deben a factores estructurales como unos ingresos bajos, una vivienda pobre, el desempleo y una educación deficiente, que limitan la capacidad de los padres de ofrecer un buen cuidado a sus hijas. Las educadoras se enfrentan con problemas cuando un alto porcentaje de las niñas del centro provienen de este tipo de familias.

La educación infantil es en potencia el recurso más importante con que cuentan los asistentes sociales que tratan de ayudar a que las familias permanezcan juntas. Las escuelas infantiles y los centros familiares ofrecen alivio, contacto social, consejo y ayuda para cambiar las percepciones y las relaciones. Necesitan que se reconozca mucho más este importante trabajo, y una mejor formación y apoyo para que sepan sobrellevar el estrés que conlleva.

La buena experiencia que ofrecen a la niña nunca se desperdiciará, pero es importante que seamos realistas y reconozcamos que los esfuerzos por apoyar a los padres y ayudarles para que cambien su conducta tal vez no sean suficientes para asegurar una protección adecuada. En esos casos, es fundamental un entendimiento claro con los asistentes sociales y otros profesionales.

CAPÍTULO XV

Mirar hacia delante

No sólo es necesario que se reescriba la ley, sino una visión social, que se exprese en la política y en la comunidad, que reconozca la condición de la infancia y se pro-ponga un plan para su mejor presente y un futuro mejor.

Brian JACKSON, 1979.

El capítulo anterior destaca el defecto fundamental del sistema de atención infantil británico. Dado que se considera que los niños son responsabilidad de sus padres, y no de la sociedad en su conjunto, solamente se ayuda a quienes se encuentran por debajo de los niveles mínimos aceptables, en vez de ofrecer un servicio universal, como el del agua potable o las carreteras.

En vez de adoptar medidas positivas para reducir la presión que supone la paternidad, que en algunos casos conduce a los malos tratos infantiles, una serie de gobiernos han redistribuido las rentas de las personas pobres a las ricas, y de las familias con hijos a las que no los tienen. No se ha hecho nada por compartir los costes que implica criar a los hijos, y las escuelas infantiles sufragadas con fondos públicos prácticamente han desaparecido. Aunque la proporción de madres que realizan un trabajo remunerado y que tienen hijos menores de 5 años ha aumentado a ritmo constante, menos de 2 de cada 100 de ellas disponen hoy de plaza en las escuelas infantiles de las Administraciones locales. Una situación ardua sobre todo para las madres solas, de las que solamente el 6% tienen un empleo de jornada completa, y constituye una de las principales causas de la pobreza infantil. Asimismo, reduce las posibilidades de las mujeres de estudiar, participar en actividades públicas y de ocio.

Los primeros años del niño son vitales y es cuando hay más probabilidades de que estén al cuidado de padres que se encuentran en una situación económi-ca difícil, alojados en condiciones inadecuadas y con el menor apoyo exterior, y a pesar de ello los recursos que se les destinan son mínimos, y los servicios que puedan existir siguen estando completamente fragmentados. El modelo británico de servicios de educación infantil se ha comparado a menudo con un edredón hecho de pedazos de tela. Es una imagen benévola. Para nosotras se parece más a una calzada romana que se acaba de descubrir y en la que faltan grandes trozos, y sobre cuyo diseño original sólo podemos hacer conjeturas.

El fracaso en ofrecer una atención infantil sufragada con fondos públicos no se ha compensado, como pretendía el gobierno, con otras opciones. Las escuelas infantiles de la comunidad y las cooperativas son todavía muy escasas. Las creadas en las empresas o lugares de trabajo han sufrido los efectos de la recesión y en su mayoría se encuentran en empresas del sector público.

El único incremento importante se ha producido en las escuelas infantiles privadas. Sin embargo, a muchas de ellas les resulta difícil ofrecer una atención infantil de calidad y seguir siendo comercialmente viables. Para ello se ven obligadas a fijar unos precios que descartan a las familias de pocos ingresos y colocan en una situación económica apurada incluso a las familias más favorecidas.

No obstante, junto con las cuidadoras, es previsible que sean principales medios de ofrecer cuidado a niños menores de 3 años cuyos padres trabajen. Esto significa que cada vez serán más importantes como empresas que darán trabajo a las educadoras infantiles. Las Administraciones locales, si asumen con seriedad las responsabilidades que les asigna la Ley de la Infancia de 1989, tendrán que contratar más personal especialista en niños menores de 5 años, o reciclar al que dispone para inspeccionar y apoyar a las escuelas infantiles privadas y ofrecer la formación pertinente.

La destacada tendencia actual de las escuelas infantiles de las Administraciones locales a cambiar su nombre por el de centros familiares y a redefinir sus funciones, ofreciendo una variedad mucho más amplia de servicios y prestaciones parece que va a continuar. Sin embargo, con las serias limitaciones presupuestarias de las autoridades locales, existe una fuerte presión sobre la red de centros para que sean un recurso para toda la comunidad y acepten cada vez a más y más niños remitidos por los servicios sociales o los controladores de Sanidad. Ya nos hemos ocupado antes de los argumentos en contra de ofrecer servicios exclusivamente a los niños y las familias seriamente desfavorecidas. Sería lamentable que se aprovecharan las definiciones de “niños en estado de necesidad” que aparecen en la Ley de la Infancia para excluir a los niños menores de 3

años cuyos padres se afanan por conseguirles una buena atención a pesar de las dificultades, pero cuya calidad de vida y las oportunidades de aprendizaje y de

desarrollo podrían ser mucho mejores si tuvieran el apoyo adecuado.

En general, el panorama no es muy alentador. La postura oficial ha permanecido prácticamente inalterable desde la famosa circular del Ministerio de Sanidad de 1945, en la que se afirmaba que "la política que conviene seguir es la de convencer decididamente a las madres que tengan hijos menores de 2 años para que no trabajen fuera de casa" y que las escuelas infantiles de la Administración local sólo debían ofrecerse a "los niños cuyas madres sean incapaces, por alguna buena razón, de asumir todo el cuidado de sus hijos". La buena razón no incluía en 1945 salir a trabajar para situar el nivel de ingresos familiares por encima del de la pobreza, ni lo incluye tampoco hoy oficialmente. La realidad es diferente.

A medida que, debido a las presiones económicas, el número de madres que tienen hijos pequeños y que trabajan ha ido aumentando el sentimiento de su derecho a procurarse una carrera profesional, o el deseo de disponer de un tiempo regular en el que no deban responsabilizarse de la casa ni del cuidado de los niños, se oyen menos comentarios condenatorios a las madres que trabajan. No hay duda de que las actitudes públicas han cambiado. Sin embargo, a pesar de años de intensas presiones, aún no existe el compromiso de hacer del cuidado de los niños un servicio público, ni de realizar las inversiones que necesita, a pesar de que éstas se recuperarían a través de los impuestos en un período de tiempo relativamente corto (PUGH, 1992b).

Las personas de 0 a 3 años, como no pueden votar, no cuentan políticamente, un hecho que se manifestó de forma muy elocuente en las elecciones generales de abril de 1992, cuando los niños sencillamente no aparecían en los programas. Hasta que la mayoría de los británicos no estén preparados para votar un gobierno que considere que los niños pequeños son una mejor inversión que las armas obsoletas o los despachos vacíos, seguiremos teniendo la impresión de estar corriendo sin movernos del sitio.

Se podría pensar que todo esto justifica el desaliento pero, después de todo, el mensaje de este libro es de esperanza. Incluso dentro de una estructura de servicios infantiles profundamente insatisfactoria como es la actual en Gran Bretaña, quienes trabajan en el sistema pueden mejorar sustancialmente la calidad de las experiencias infantiles.

Las escuelas infantiles para niños muy pequeños pueden constituir un

servicio cariñoso, receptivo e individualizado. Puede servir para sentar unas buenas bases para las futuras relaciones con otros niños y adultos, en la familia o fuera de ella. Puesto que se reconoce que la educación empieza en el momento del nacimiento, se pueden crear oportunidades de indagación y de aprendizaje desde los primeros meses. Dado que permite que las mujeres trabajen fuera de casa, puede mejorar el nivel de vida de la familia. Puede ampliar sus funciones para ofrecer apoyo, consejo y oportunidades sociales, educativas y recreativas a los padres de los niños que utilizan las escuelas infantiles y los centros familiares.

Puede reconocer el derecho de aquéllos a participar en la dirección y en la toma de decisiones.

A pesar de que el gobierno es reticente a desarrollar nuevas ideas, hay indicios de que la estructura de los servicios de educación infantil, tan anclados en un modelo caduco, está empezando a cambiar por fin, y se abre la posibilidad de nuevos modelos. La Ley de la Infancia de 1989 sirve de marco legislativo en el que esa posibilidad se puede materializar, y por primera vez se trata la atención de día para niños pequeños como parte del sistema de atención infantil en su conjunto.

Las deficiencias del actual sistema de preparación y formación específicas para este trabajo, con su corto alcance y su escasa visión profesional, hace tiempo que se han reconocido. Existe una demanda cada vez mayor de unos funda-mentos integrados para el trabajo con niños pequeños y con sus padres, que reconozcan la necesidad de entender el desarrollo del niño en su contexto familiar, cultural y social. Hoy vemos claramente que ninguna disciplina ni profesión académicas ofrecen una base adecuada para un enfoque “ecológico” de la primera infancia.

Las barreras tradicionales son difíciles de superar y el progreso es lento, pero visible. Empieza a surgir un nuevo tipo de formación y una nueva estructura de carrera profesional, en la que la capacitación y los conocimientos sobre el cuidado infantil se pueden situar en una estructura educativa más amplia y se puede avanzar por diversos niveles. La Universidad de Bristol ofrece actualmente una licenciatura interdisciplinar en Estudios de la Primera Infancia, en la que conver-gen aspectos importantes de psicología, sociología, política social, educación, asistencia social, derecho y salud infantil. Los licenciados pueden

dedicarse directamente al cuidado infantil, especializarse en el trabajo con los niños pequeños dentro de otras profesiones, o seguir con sus estudios para realizar investigaciones, que tanto se necesitan. Cuando otras instituciones sigan este camino, el *status* del trabajo con niños pequeños empezará a mejorar y a influir en la opinión pública y en las decisiones políticas más de lo que ha conseguido hacer en el pasado.

Es previsible que la principal fuerza que impulse el cambio en el futuro provenga de nuestros conocimientos cada vez más amplios de las ideas sobre el cuidado de los niños que surgen en otros países. En vez de discutir de forma interminable las deficiencias evidentes de nuestro sistema confuso e incoherente, hoy podemos fijarnos en otros modelos. Desde una perspectiva internacional, observamos que Gran Bretaña se encuentra a medio camino entre los países escandi-navos y del norte de Europa, en los que se valora mucho más a los niños y los servicios universales se dan por supuestos, y Estados Unidos, donde la atención a niños menores de 3 años se deja a la iniciativa privada, sea ésta comercial o filantrópica. Los estudios comparativos despejan cualquier duda sobre la mejor calidad del servicio que prestan a los niños. Al menos en Gran Bretaña disponemos todavía de una estructura legal y administrativa que nos permitiría variar la dirección si deseáramos hacerlo. Un contacto más estrecho con los países europeos no hará sino destacar las deficiencias de nuestros propios servicios y generar una presión mayor y más efectiva para que mejore.

Otro paso importante es la ratificación por parte del gobierno británico de la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, por tarde y a regañadientes que se hiciera. Es evidente que Gran Bretaña no cumple el artículo 18(3): "asegurar que los hijos de padres que trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios y de las prestaciones del cuidado infantil para los que reú-

nan los requisitos pertinentes". Sin embargo, lo importante es que con la Ley de la Infancia de 1989, las Administraciones locales podrían cumplir este artículo de la Convención si obtuvieran los recursos necesarios.

Un desarrollo importante de este tipo obligaría a revisar la división de la responsabilidad de la atención de día y de los niños que no están aún en edad escolar, tanto en el ámbito central como en el de los gobiernos locales. La solución lógica, que algunas autoridades ya han empezado a tomar, es transferir

los servicios para niños menores de 5 años al departamento de educación. Esto significa un cambio en la dirección correcta por dos razones: en primer lugar, destaca el punto en el que hemos insistido a lo largo de este libro, que la experiencia de los niños antes de cumplir los 3 años es, para bien o para mal, una parte de su educación, en la misma medida en que lo es cualquier cosa que ocurra en las escuelas. En segundo lugar, el hecho de que todos tengan acceso a la educación pública puede hacer desaparecer la imagen estigmatizada actual de la escuela infantil pública como un servicio que se ofrece sólo a los niños más desfavorecidos.

Los defensores del sistema actual normalmente sólo encuentran una razón en su favor, que es su diversidad. En las circunstancias presentes la diversidad es en buena parte un engaño, pues aunque existen muchas formas de provisión diferentes, en cualquier zona de que se trate es previsible que la familia disponga de pocas opciones. Sin embargo, esta variedad ha dado experiencias de diversos modelos, cuya pérdida debería lamentarse. Un ejemplo sería el reconocimiento de la importancia de los padres y la experiencia de integrarles en diversos niveles, que está mucho menos desarrollada en la mayoría de los países de Europa.

Reconocemos también que la demanda de la atención de día está estrechamente relacionada con las condiciones generales del trabajo y la obtención de permisos por parte de los padres, que escapan a las intenciones de esta obra. La tendencia en otros países es la de tomar medidas que favorezcan a la mujer, para que las madres (o padres) puedan ocuparse de sus propios hijos durante el primer año. Es un reconocimiento sensato de la dificultad y de los altos costes que supone atender de forma sensible a bebés en grupos, y del hecho de que muchas madres prefieren no trabajar fuera de casa mientras sus hijos son muy pequeños.

Debemos recordar, asimismo, que la atención en grupo no es el único modelo.

Apenas se ha explorado el campo de una forma mucho más desarrollada de atención en casa, que, si se apoyara convenientemente y contara con los recursos suficientes, podría tener ventajas, en especial en el caso de los niños más pequeños.

A largo plazo, es posible que las tendencias demográficas nos obliguen a valorar mucho más a nuestros hijos, y a aceptar que su cuidado y su educación

desde su nacimiento son una responsabilidad tanto pública como de la familia.

Hablamos del mañana, y quizá esté aún muy lejos. Lo que hemos intentado demostrar en este libro es que no hay necesidad de esperar: podemos hacer miles de cosas para dar a nuestros ciudadanos que menos consideración reciben, las personas de 0 a 3 años, una mejor experiencia *hoy*.

CAPÍTULO VII

*Otras lecturas recomendadasi**

Brenda CROWE (1980), *Living with a Toddler,* Londres, Allen and Unwin.

Aunque está dirigido a los padres, este precioso libro tiene idéntico interés para quienes se ocupan de niños ajenos. Ofrece una viva imagen de la experiencia del niño y consejos razonables y prácticos sobre cómo abordar la que puede ser una fase del desarrollo agotadora.

Louise DERMAN-SPARKES y la ABC Task Force (1989), *Anti-bias Curriculum, Tools for Empowering Young Children,* Washington, DC, National Association for the Education of Young Children.

Uno de los pocos libros sobre práctica antidiscriminatoria, que combina una exposición de la teoría clara y sin tecnicismos con orientaciones y sugerencias sobre actividades y materiales. Lejos de lo que suele ser costumbre, presta tanta atención a la discapacidad como a la raza, el color y el género. Incluye algunas indicaciones sobre cómo informar a los padres e integrarlos en el trabajo. Los casos y los ejemplos están tomados de Estados Unidos, pero se pueden aplicar fácilmente a las escuelas infantiles británicas.

David EVANS (1978), *Sharing Sounds: Musical Experiences with Young Children,* Londres, Longman.

El libro demuestra cómo, igual que ocurre con el habla, hacer música y escucharla se desarrolla a partir de la relación del niño con las personas mayores que le son más próximas y a partir de las experiencias de todos los días. No se requiere ninguna habilidad especial ni ningún equipo. Hay muchas ilustraciones prácticas y agradables anécdotas sacadas de la propia familia del autor y de su experiencia profesional.

*nHasta la fecha, ninguna de estas obras tiene traducción al castellano. *(N. del R.)* Charles GIBB y Peter RANDALL (1989), *Professionals and Parents: Managing Children's Behaviour,* Basingstoke, Macmillan Educational.

El libro, obra de dos especialistas en psicología de la educación, explica de forma clara y sencilla los principios fundamentales de la teoría del aprendizaje y demuestra, con muchos ejemplos prácticos, cómo se puede emplear para ayudar a los padres que se enfrentan con problemas en el comportamiento de sus hijos.

Fraser HARRISON (1985), *A Father's Diary,* Londres, Fontana.

Un relato emotivo de las experiencias cotidianas de un padre que mantiene una relación estrecha con sus hijos pequeños. De utilidad como contrapeso a la atención exclusiva al punto de vista de la madre que se observa en gran parte de los trabajos sobre los primeros años.

John HOLT (edición revisada, 1988), *How Children Learn,* Harmondsworth, Penguin.

Para los niños pequeños, aprender es algo tan natural como respirar, pero, como John HOLT demostró en su obra anterior, *How Children Fail,* los educadores muchas veces pueden acompañarles en ese camino.

Guillian PUGH (ed.) (1992), *Contemporary Issues in the Early Years: Working Collaboratively for Children,* Paul Chapman/National Children's Bureau.

Una recopilación de artículos de destacados educadores infantiles británicos, en los que se analiza con un estilo accesible la política, las investigaciones y la práctica. Ofrece una visión general excelente del pensamiento actual sobre un amplio abanico de temas relativos a los niños y a quienes se ocupan de ellos, y algunas descripciones útiles de buena práctica.

Peter MOSS y Edward MELHUISH (eds.) (1991), *Current Issues in Day Care for Young Children,* Londres, HMSO.

Abarca algunos temas de los que se ocupa el libro anterior, pero con un interés especial por la política y las investigaciones. Incluye un valioso análisis comparativo internacional y datos estadísticos útiles.

Veronica SHERBORNE (1990), *Developmental Movement for Children: Mainstream, Special Needs and Pre-school,* Cambridge University Press.

Una obra indispensable para quienes deseen comprender la teoría del juego de relación, que presentamos en el Capítulo XII. Da instrucciones precisas para un programa de actividades planificado, ilustrado con muchas fotografías expresivas.

Anne STONEHOUSE (ed.) (1988), *Trusting Toddlers: Programming for One to Three Year Olds in Child Care Centres,* Melbourne, Australian Early Childhood Association.

Uno de los mejores libros que existen sobre atención infantil en grupo a niños menores de 3 años. Cuenta con una base de investigaciones bien documen-tada,

de fuentes sobre todo estadounidenses, pero refleja la fuerza de los trabajos que se desarrollan en Australia sobre los primeros años del niño. Es una mina de sugerencias imaginativas para la planificación y la programación, y una obra especialmente buena por sus ideas multiculturales.

Prue WALSH (1988), *Early Childhood Playgrounds: Planning an Outside Learning Environment,* Melbourne, Robert Andersen/Australian Early Childhood Association.

Una guía en la que se detallan todos los pasos que deben seguirse para evaluar, planificar, construir y equipar un espacio exterior para convertirlo en zona de aprendizaje. Muchas ideas imaginativas que se pueden aplicar también a las condiciones de este país.

Burton L. WHITE (1985), *The First Three Years of Life,* Nueva York, Prentice Hall.

El libro es una síntesis práctica de treinta años de descubrimientos realizados por uno de los más destacados investigadores mundiales sobre la infancia.

En él se sostiene que el período que abarca desde los 8 hasta los 35 meses tiene una importancia singular en el desarrollo del ser humano, y que la educación informal que recibe el niño antes de los 3 años produce en el conjunto de su educación un efecto mayor que el de todo el sistema educativo formal.

CAPÍTULO VII

Vídeosi*

Infants at Work (1989)

El "Cesto del tesoro" explicado y presentado por Elinor GOLDSCHMIED. Muestra a bebés sentados mientras juegan, de forma individual y en interacción de unos con los otros.

Heuristic Play with Objects (1992)

Dirigido por Elinor GOLDSCHMIED y Anita HUGHES. Los principios y la organización práctica del juego heurístico, demostrados por niños de 2 a 3 años de cuatro escuelas infantiles de Londres.

Ambos vídeos se pueden conseguir en National Children's Bureau, 8 Wakley Streetm Kibdres EC1V 7QE.

Child Studies

Producido por Kirin DAVIDS. Una serie en la que se muestra el desarrollo de

los niños desde su nacimiento hasta los 5 años en el entorno familiar. En los resúmenes que se hacen al final de cada capítulo se incluye una relación de los acontecimientos importantes.

Restraining Small Children

Feeding Techniques with Toddlers

Childminding

Imaginative Supervised Play at Home

Supervised Learning and Playing at Home

Children Learning Through Play

Fathers Handling Small Children

Todos los títulos son útiles para el desarrollo de educadoras y como tema de análisis para grupos de padres. Son auténticamente multiculturales y evitan las indiscreciones.

Se puede conseguir en Kirin Davids, 3/20 West Parade, Norwich NR2 3DW, Tel: 0603 613879.

*nHasta la fecha, ninguno de estos vídeos se ha traducido al castellano. *(N. del R.)*

"I Don't Need Toys": Children Under Three Years at Play at Home.

Producido y dirigido por Anita HUGHES.

Se puede conseguir en 1 Oakland Close, Shalford, Surrey GU4 8JL.

Let's Play Colour (1991)

East Birmingham Health Education Department. Un vídeo de formación destinado a estudiantes o educadoras de escuelas infantiles. Sugiere estrategias para abordar los incidentes racistas y para desarrollar una práctica antirracista.

Se puede conseguir en Daycare Trust, Wesley House, 4 Wild Court, Londres, WC2B 5AU.

CAPÍTULO VII

Bibliografía

AINSWORTH, M.; BELL, S. M. y STAYTON, D. J. (1974): "Infant-mother attachment and social development", en *The Integration of a Child into a Social World,* Cambridge, Cambridge University Press.

ANDREWS, K. y JACOBS, J. (1990): *Punishing the Poor: Poverty under Thatcher,* Londres, Macmillan.

ARNOLD, L. E. (1990): *Childhood Stress,* Nueva York, Wiley.

ASPINWALL, K. (1984): *What are Little Boys Made of? What are Little Girls Made of? A Discussion Paper for student nursery nurses,* Londres, National Nursery Examination Board.

BAIN, A. y BARNETT, L. (1980): *The Design of a Day Care System in a Nursery Setting for Children under Five,* Trabajo n.o 8, Londres, Tavistock Institute of Human Relations.

BAMFORD, J. M. y SAUNDERS, E. (1985): *Hearing Impairment, Auditory Perception and Language Disabilities,* Londres, Edward Arnold.

BARKER, W. (1991): *The Video Home Training Programme,* Early Childhood Development Unit, University of Bristol.

BEE, H. (1985): *The Developing Child* (4.a ed.), Nueva York, Harper & Row. [Trad. cast.: *El desarrollo del niño*. México, Harla, 1977 (corresponde a la 1.a ed., 1975).]

BOWLBY, J. (1953): *Child Care and the Growth of Love,* Londres, Penguin.

—i—i— (1969/82): *Attachment and Loss,* vol. 1 (2.a ed.), Londres, Hogarth Press. (Trad.

cast.: *El vínculo afectivo*. Buenos Aires, Paidós, 1976.) BRADSHAW, J. (1990): *Child Poverty and Deprivation in the UK,* Londres, National Children's Bureau.

BRANNEN, J. y MOSS, P. (1988): *New Mothers at Work: Employment and Child Care,* Londres, Unwin Paperbacks.

BRENT, LONDON BOROUGH OF (1985): *A Child in Trust: Report of the Panel of Inquiry Investi-gating the Circumstances Surrounding the Death of Jasmine Beckford* [The Blom-Cooper Report].

BRIGGS, F. y LEHMANN, K. (1989): "Significance of children's drawings in cases of sexual abuse", *Early Child Development and Care,* 47, págs. 131-147.

BROWN, A. (1992): *Groupwork* (3.a ed.), Aldershot, Ashgate.

BRUNER, J. (1980): *Under Five in Britain: the Oxford Pre-school Research Project,* Oxford, Grant McIntyre.

BRYANT, B.; HARRIS, M. y NEWTON, D. (1980): *Children and Minders,* Londres, Grant McIntyre.

CATTANACH, A. (1992): *Play Therapy with Abused Children,* Londres,

Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.

CHANDLER, T. (1990): "Men caring for young children: a personal account of a male worker in a childcare setting", en ROUSE, D. (ed.), *Babies and Toddlers: Cares and Educators: Quality for Under Threes,* Londres, National Children's Bureau.

CLARKE-STEWART, A. (1991): "Day care in the USA", en MOSS, P. y MELHUISH, E. (eds.), *Current Issues in Day Care for Young Children: Research and Policy Implications,* Londres, HMSO.

CLYDE, M. (1988): "Staff burnout—the ultimate reward", en STONEHOUSE, A. (ed.), *Trusting Toddlers: Programming for One to Three Year Old in Child Care Centres,* Melbourne, Australian Early Childhood Association.

COHEN, B. (1988): *Caring for Children: Services and Policies for Child Care and Equal Opportunities in the United Kingdom,* Informe para la European Commission's Childcare Network, London Family Policy Studies Centre, 1988.

COMMISSION FOR RACIAL EQUALITY (1990): *From Cradle to School: a Practical Guide to Race Equality and Child Care* (2.a ed.), Londres, CRE.

CORBY, B. (1987): *Working with Child Abuse: Social Work Practice and the Child Abuse System,* Milton Keynes, Open University Press.

DALE, P.; DAVIS, M.; MORRISON, T. y WATERS, S. (1986): *Dangerous Families: Assessment and Treatment of Child Abuse,* Londres, Tavistock.

DAINES, R.; LYON, K. y PARSLOE, P. (1990): *Aiming for Partnership,* Ilford, Barnado's.

DERMAN-SPARKS, L. y la ABC TASK FORCE (1989): *Anti-bias Curriculum, Tools for Empowering Young Children,* Washington DC, National Association for the Education of Young Children.

DIXON, B. (1989): *Playing Them False: a Study of Children's Toys, Games and Puzzles,* Stoke-on-Trent, Trentham Books.

DOUGLAS, J. (1988): "Behaviour disorders: principles of management", en RICHMAN, N. y LANSDOWN, R. (eds.), *Problems of Preschool Children,* Chichester, Wiley.

—i—i— (1989): *Behaviour Problems in Young Children: Assessment and Management,* Londres, Tavistock/Routledge.

DRUMMOND, M. J.; LALLY, M. y PUGH, G. (eds.) (1989): *Working with*

Children: Developing a Curriculum for the Early Years, Londres, National Children's Bureau Under Fives Unit.

DUNN, J. (1984): *Sisters and Brothers,* Londres, Fontana. (Trad. cast.: *Relaciones entre hermanos*. Madrid, Morata, 1986.)

ELIAS, E. (1972): "The nursery swim school", *Where,* 68, abril, 1972.

ERIKSON, E. (1955): *Childhood and Society,* Harmondsworth, Penguin. (Trad. cast.: *Infancia y sociedad.* Barcelona, Paidós, 1983.)

EVANS, D. (1978): *Sharing Sounds: Musical Experiences with Young Children,* Londres, Longman.

FARMER, E. y PARKER, R. (1991): *Trials and Tribulations: Returning Children from Local Authority Care to their Families,* Londres, HMSO.

FERRI, E. (1981): *Combined Nursery Centres,* Londres, Macmillan.

—i—i— (1992): *What Makes Childminding Work? A Study of Training for Childminders,* London National Children's Bureau.

—i—i—; BIRCHALL, D.; GINGELL, V. y GIPPS, C. (1981): *Combined Nursery Centres: a New Approach to Education and Day Care,* Londres, Macmillan.

FREEMAN, N. y COX, M. (eds.) (1985): *Visual Order: the Nature and Development of Picto-rial Representation,* Cambridge, Cambridge University Press.

FREUD, A. (1965): *Normality and Psychopathology in Childhood,* Nueva York, University Press. (Trad. cast.: *Normalidad y patología en la niñez: evaluación del desarrollo*. Buenos Aires, Paidós, 1978, 3.a ed.)

GIBB, C. y RANDALL, P. (1989): *Professionals and Parents: Managing Children's Behaviour,* Londres, Macmillan.

GIL, D. G. (1973): *Violence Against Children: Physical Child Abuse in the United States,* Cambridge, MA, Harvard University Press.

GILKES, J. (1988): "Coming to terms with sexual abuse: a day care perspective", *Children and Society* 3, págs. 261-269.

GILL, O. (1992): *Parenting Under Pressure,* Cardiff, Barnado's South Wales and South-West.

GOLDSCHMIED, E. (1974): "Creative play with babies", en JENNINGS, S. (ed.), *Creative Therapy,* Londres, Benbow Press.

GRAHAM, H. (1984): *Women, Health and the Family,* Londres, Harvester

Press.

HEAP, K. (1985): *The Practice of Social Work with Groups,* Londres, Allen & Unwin.

HOLMES, E. (1977): "The education needs of chilfen in care", *Concern,* 26, págs. 22-25.

HOPKINS, J. (1988): "Facilitating the development of intimacy between nurses and infants in day nurseries", *Early Child Development and Care,* 33, págs. 99-111.

HUTT, C. (1979): *Play in the Under Fives: Form, Development and Function,* Nueva York, Brunner/Mazel.

ISLINGTON HEALTH AUTHORITY (1988): Health Education Department and Nutrition and Diete-tic Department *Under Fives Nutrition Training Pack,* Londres, Islington Health Authority.

JACKSON, B. (1980): *Starting School,* Londres, Croom Helm.

—i—i— (1984): *Fatherhood,* Londres, Allen & Unwin.

—i—i— y JACKSON, S. (1979): *Childminder: a Study in Action Research,* Londres, Routledge & Kegan Paul.

JACKSON, S. (1987): "(Fathers in) Great Britain" en LAMB, M. (ed.), *The Father's Role: Cross-cultural Perspectives,* Nueva Jersey, Erlbaum.

—i—i— (1988): *The Education of Children in Care,* Bristol, Trabajo n.o 1, Bristol, School of Applied Social Studies.

—i—i— (1989): "Assessing outcomes in child care", en HUDSON, J. y GALLOWAY, B. (eds.), *The State as Parent: International Perspectives on Interventions with Young Persons,* Dordrecht, Kluwer.

—i—i— (1992): "Benign or sinister? Parental responsibility in Great Britain", en CLOSE, P.

(ed.), *The State and Caring,* Basingstoke, Macmillan.

JENKINS, J. y MILLA, P. (1988): "Feeding problems and failure to thrive", en RICHMAN, N. y LANSDOWN, R. (eds.), *Problems of Preschool Children,* Chichester, Wiley.

JENKINS, S.; BAX, M. y HART, H. (1980): "Behaviour problems in pre-school children", *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 21, págs. 5-19.

JOSHI, H. (1987): "The cost of caring", en GLENDINNING, C. y MILLAR, J.

(eds.), *Women and Poverty in Britain,* Brighton, Wheatsheaf.

The Lancet (1985): 20 julio.

LANE, J. (1990): "Sticks and carrots – using the Race Relations Act to remove bad practice and the Children's Act to promote good practice", en BENNINGTON, J. y RILEY, K. A.

(eds.), *Local Government Policy Making,* vol. 17, n.o 3, Londres, Longman.

LEAVES, C. (1985): "Volunteers in a family centre", no publicado. Development Project Report for University of Bristol Postqualifying Diploma in Work with Young Children and Families.

MARCH, L. (1973): *Swimming Under Five,* Cambridge, Advisory Centre for Education.

MARSHALL, T. (1982): "Infant care: a day nursery under the microscope", *Social Work Service* 32, págs. 15-32.

MAYALL, B. (1986): *Keeping Children Healthy: the Role of Mothers and Professionals,* Londres, Allen & Unwin.

MAYALL, B. y PETRIE, P. (1983): *Childminding and Day Nurseries: What Kind of Care?,* Londres, Heinemann Education for the Institute of Education, University of London.

MCCRAE, S. (1986): *Cross-class Families: A Study of Wives' Occupational Superiority,* Oxford, Clarendon Press.

MCGUIRE, J. y RICHMAN, N. (1986): "The prevalence of behavioural problems in three types of preschool group", *Journal of Child Psychology & Psychiatry* 27, págs. 455-472.

MEADOWS, S. (1986): *Understanding Children's Development,* Londres, Unwin Hyman.

MELHUISH, E. y MOSS, P. (eds.) (1991): *Day Care for Young Children: International Perspectives,* Londres, Routledge.

MENZIES, I. (1960): "A case-study in the functioning of social systems as a defence against anxiety", *Human Relations* 13, págs. 95-121.

MILLAR, J. (1989): *Poverty and the Lone Parent Family: the Challenge to Social Policy,* Aldershot, Gower.

MILNER, D. (1983): *Children and Race: Ten Years On,* Londres, Ward Lock Educational.

MOOG, H. (1976): *The Musical Experience of the Pre-School Child* (traducido del alemán por C. Clarke), Londres, Schott Music.

MOSS, P. (1986): *Child Care in the Early Months: How Child Care Arrangements are Made for Babies,* Londres, Thomas Coram Research Unit.

—i—i— (1991): "Policy issues in day care", en MOSS, P. y MELHUISH, E. (eds.), *Current Issues in Day Care for Young Children: Research and Policy Implications,* Londres, HMSO.

—i—i— (1992): "Perspectives from Europe" en PUGH, G. (ed.), *Contemporary Issues in the Early Years: Working Collaboratively for Children,* Londres, Paul Chapman Publishing/National Children's Bureau.

—i—i— y MELHUISH, E. (eds.) (1991): *Current Issues in Day Care for Young Children: Research and Policy Implications*. Londres, HMSO.

NEILL, A. S. (1960): *Summerhill,* Londres, Gollancz. (Trad. cast.: *Summerhill.* Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1978, 18.a ed.)

NEW, C. y DAVID, M. (1986): *For the Children's Sake,* Harmondsworth, Penguin.

NEWELL, P. (1991): *The UN Convention and Children's Rights in the UK,* National Children's Bureau en colaboración con la Calouste Gulbenkian Foundation.

NEWSON, J. y NEWSON, E. (1989): *The Extent of Parental Physical Punishment in the UK,* APPROACH.

OPIE, I y OPIE, P. (1955): *The Oxford Nursery Rhyme Book,* Oxford, Oxford University Press.

OSBORN, A. y MILBANK, J. (1987): *The Effects of Early Education,* Oxford, Clarendon Press.

PARKER, R.; WARD, H.; JACKSON, S.; ALDGATE, J. y WEDGE, P. (1991) (eds.): *Looking After Children: Assessing Outcomes in Child Care,* Londres, HMSO.

PARSLOE, P. (1981): *Social Services Teams,* Londres, Allen & Unwin.

—i—i— y WILLIAMS, R. (1993): *Volunteering Through a Bureau,* University of Bristol, School of Applied Social Studies.

PARTON, N. (1985): *The Politics of Child Abuse,* Londres, Macmillan.

PHILLIPS, D.; HOWES, C. y WHITEBROOK, M. (1991): "Child care as an

adult work environ-ment", *Journal of Social Issues,* 47, (2), págs. 49-70.

PUGH, G. (ed.) (1992a): *Contemporary Issues in the Early Years: Working Collaboratively for Children,* Londres, Paul Chapman Publishing en colaboración con el National Children's Bureau.

—i—i— (1992b): *An Equal Start for All Our Children,* Londres, Times Educational Sup-plement.

—i—i— y DE'ATH, E. (1989): *Working Towards Partnership in the Early Years,* Londres, National Children's Bureau.

RICHMAN, N. y MCGUIRE, J. (1988): "Institutional characteristics and staff behaviour in day nurseries", *Children and Society* 2, págs. 138-151.

RICHMAN, N.; STEVENSON, J. y GRAHAM, P. (1982): *Preschool to School: a Behavioural Study,* Londres, Academic Press.

ROUSE, D. y GRIFFIN, S. (1992): "Quality for the under threes", en PUGH, G. (ed.), *Contemporary Issues in the Early Years: Working Collaboratively for Children,* Londres, Paul Chapman Publishing en colaboración con el National Children's Bureau.

RUTTER, M. (1972): *Maternal Deprivation Reassessed,* Harmondsworth, Penguin. (Trad.

cast.: *La deprivación materna.* Madrid, Morata, 1990.) RYAN, P. (1988): "The context of care: staff", en STONEHOUSE, A. (ed.), *Trusting Toddlers,* Melbourne, Australian Early Childhood Association.

SCHAFFER, R. (1977): *Mothering,* Londres, Fontana. (Trad. cast.: *Ser madre.* Madrid, Morata, 1998, 5.a ed.)

SHAW, M.; MASSON, J. y BROCKLESBY, E. (1990): *Children in Need and their Families: a New Approach,* A guide to Part III of the Children Act, 1989. University of Leicester School of Social Work and Faculty of Law with Department of Health.

SHERBORNE, V. (1990): *Developmental Movement for Children: Mainstream, Special Needs and Pre-school,* Cambridge, Cambridge University Press.

SIRAJ-BLATCHFORD, I. (1992): "Why understanding cultural differences is not enough", en PUGH, G. (ed.), *Contemporary Issues in the Early Years: Working Collaboratively for Children,* Paul Chapman Publishing en

colaboración con el National Children's Bureau.

SMITH, P. K. (ed.) (1984): *Play in Animals and Humans,* Oxford, Blackwell.

—i—i— y COWIE, H. (1991): *Understanding Children's Development* (2.a ed.), Oxford, Blackwell.

STEIN, M. (1992): *Leaving Care,* Ilford, Barnardo's.

STONEHOUSE, A. (1988): *Trusting Toddlers: Programming for One to Three Year Olds in Child Care Centres,* Melbourne, Australian Early Childhood Association.

STUART, F. (1992): *Early Child Development Through Music,* Gloucester, Gloucestershire County Council Professional Development Consultancy.

SYLVA, K. (1991): "Educational aspects of day care in England and Wales", en MOSS, P. y MELHUISH, E. (eds.), *Current Issues in Day Care for Young Children: Research and Policy Implications,* Londres, Thomas Coram Research Unit/HMSO.

SYLVA, K. y MOSS, P. (1992): *Learning Before School,* NCE Briefing n.o 8, Londres, National Commission on Education.

—i—i—, ROY, C. y PAINTER, M. (1980): *Childwatching in Playgroup and Nursery School,* Londres, Grant McIntyre.

TIZARD, B. (1984): *Young Children Learning,* Londres, Fontana.

—i—i— (1991): "Introduction" en MOSS, P. y MELHUISH, E. (eds.), *Current Issues in Day Care for Young Children,* Londres, Thomas Coram Research Unit/HMSO.

—i—i— y PHOENIX, A. (1993): *Black, White or mixed Race: Race and Racism in the Lives of Young People of Mixed Parentage,* Londres, Routledge.

TYSON, K. (1991): "The understanding and treatment of childhood hyperactivity: old problems and new approaches", *Smith College Studies in Social Work* 61, marzo 1991, 1.

VAN DER EYKEN (1982): *Home Start: a Four Year Evaluation,* Leicester, Home Start Consultancy.

—i—i— (1984): *Day Nurseries in Action: a National Study of Local Authority Day Nurseries in England 1975-1983,* Bristol, Department of Child Health, University of Bristol.

WALSH, P. (1988): *Early Childhood Playgrounds: Planning an Outside*

Learning Environment, Melbourne, Martin Educational en colaboración con la Robert Andersen Associates, Australian Early Childhood Association Child Accident Prevention Foundation of Australia.

WELLS, C. G. (1985): *Language Development in the Pre-school Years,* Cambridge, Cambridge University Press.

WEST, J. (1992): *Child-centred Play Therapy,* Londres, Edward Arnold.

WHALLEY, J. (1992): "Working as a team" en PUGH, G. (ed.), *Contemporary Issues in the Early Years,* Londres, Paul Chapman/National Children's Bureau.

WOLFE, D. (1991): *Preventing Physical and Emotional Abuse of Children,* Nueva York/Londres, The Guilford Press.

WORDEN, J. [1983] (1991): *Grief Counselling and Grief Therapy: a Handbook for the Mental Health Practitioner* (2.a ed.), Londres, Routledge.

CAPÍTULO VII

Organizaciones especializadas en niños y niñas de edad preescolar y en sus familias*

— National Children's Bureau

8 Wakley Street,

Londres EC1V 7QE, Tel: 0044 207 8436000

GRAN BRETAÑA

Organización multidisciplinar que promueve los intereses y el bienestar de niños y adolescentes en cualquier aspecto de su vida, destacando la importancia de la participación infantil. Ofrece: políticas de desarrollo y de orientación, formación y difusión de los resultados de investigación a través de congresos, seminarios y numerosas publicaciones.

Su Departamento de primera infancia (0044 207 843 63 07) proporciona unos servicios similares pero centrados en los niños más pequeños.

— Thomas Coram Research Unit

Institute of Education, Universidad de Londres, 27-28 Woburn Square Londres WC1. Tfno: 044 207 6126957

GRAN BRETAÑA

Centro para la investigación en educación y atención infantil, especializado en niños de menos de 5 años y en educación infantil. Es una organización esencial dentro de la European Childcare Network y desarrolla numerosas actividades de

tipo internacional.

— Children in Scotland / Cann an Alba

Princes House, 5 Shandwick Place

Edimburgo EH2 4RG Tel. 0044 131 228 8484

GRAN BRETAÑA

Organización con fuertes vinculaciones europeas que promueve el intercambio de información y distribuye diversas publicaciones sobre salud, educación y servicios infantiles.

*nEsta relación ha sido efectuada por S. Jackson especialmente para nuestra edición. *(N. del E.)*

— Children in Wales-Plant yng Nghymru

25 Windsor Place,

Cardiff CF1 3BZ Tel: 0044 29 2034 2434

GRAN BRETAÑA

"Paraguas" protector de todas las organizaciones de Gales vinculadas con la infancia y con sus familiares. Realiza investigaciones, orienta a la National Assembly sobre diversas políticas y representa a Gales ante organismos internacionales. Desarrolla diversas publicaciones y materiales para las personas que trabajan con niños y posee un Departamento especializado en los primeros años.

— Frank Porter Graham Child Development Center

University of North Carolina at Chapel Hill, 137 E.Franklin St.300

NationsBank Plaza, Chapel Hill NC27514

USA

Uno de los centros de Norteamérica líderes en investigación y práctica sobre el desarrollo en los primeros años y en la atención a niños con dificultades de aprendizaje. Desarrolla investigaciones de tipo longitudinal y defiende un modelo multiétnico de educación infantil. Publica numerosos trabajos e investigaciones, incluyendo una revista llena de colorido en la que se explican los hallazgos de las últimas investigaciones en un lenguaje asequible (se puede consultar gratis en Internet). También desarrolla el ECERS, escala de evaluación de la calidad de la educación infantil que es ampliamente utilizada.

CAPÍTULO PRIMERO

Otras obras de Ediciones Morata de interés

Adorno, Th. W.: *Educación para la emancipación,* 1998.

Aitken, J. y Mills, G.: *Tecnología creativa,* (6.a ed.), 2005.

Álvarez Méndez, J. M.: *Evaluar para conocer, examinar para excluir,* (2.a ed.), 2005.

Álvarez Uría, F. y Varela, J.: *Sociología, capitalismo y democracia,* 2004.

Apple, M. W.: *Política cultural y educación,* (2.a ed.), 2001.

—i—i— **y Beane, J. A.:** *Escuelas democráticas,* (4.a ed.), 2005.

Bale, J.: *Didáctica de la geografía en la escuela primaria,* (3.a ed.), 1999.

Ball, S.: *Foucault y la educación,* (4.a ed.), 2001.

Beane, J. A.: *La integración del currículum,* 2005.

Beltrán, F. y San Martín, A.: *Diseñar la coherencia escolar,* (2.a ed.), 2005.

Bernstein, B.: *La estructura del discurso pedagógico,* (4.a ed.), 2001.

—i—i— Pedagogía, control simbólico e identidad, 1998.

Bowlby, J.: *Vínculos afectivos,* (5.a ed.), 2006.

Brockbank, A. y McGill, I.: *Aprendizaje reflexivo en la educación superior,* 2002.

Browne, N. y France, P.: *Hacia una educación infantil no sexista,* (2.a ed.), 2001.

Bruner, J.: *Desarrollo cognitivo y educación,* (5.a ed.), 2004.

Buckingham, D.: *Crecer en la era de los medios electrónicos,* 2002.

Cairney, T. H.: *Enseñanza de la comprensión lectora,* (4.a ed.), 2002.

Calvo, S. y Gutiérrez, J.: *El espejismo de la educación ambiental,* 2007.

Carbonell, J.: *La aventura de innovar,* (3.a ed.), 2006.

—i—i— **y Tort, A.:** *La educación y su representación en los medios,* 2006.

Carr, W.: *Una teoría para la educación,* (3.a ed.), 2002.

Clemente Linuesa, M.: *Lectura y cultura escrita,* 2004.

Cole, M.: *Psicología cultural,* (2.a ed.), 2003.

Coleman, J. C. y L. B. Hendry: *Psicología de la adolescencia,* (4.a ed. actualizada), 2003.

Condorcet, M. de: *Cinco memorias sobre la instrucción pública,* 2001.

Connell, R. W.: *Escuelas y justicia social,* (3.a ed.), 2006.

Contreras, J.: *La autonomía del profesorado,* (3.a ed.), 2001.

Cook, T. D. y Reichardt, Ch.: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa,* (4.a ed.), 2000.

Cuenca, R., Nucinkis, N. y Zavala, V. (Comps.): *Nuevos maestros para América Latina,* 2007.

Cummins, J.: *Lenguaje, poder y pedagogía,* 2002.

Dadzie, S.: *Herramientas contra el racismo en las aulas,* 2004.

Decroly, O.: *El juego educativo,* (4.a ed.), 2002.

Defrance, B.: *Disciplina en la escuela,* 2005.

Delval, J.: *Aprender en la vida y en la escuela,* (3.a ed.), 2006.

—i—i— Hacia una escuela ciudadana, 2006.

Dewey, J.: *Democracia y educación,* (6.a ed.), 2004.

—i—i— La opinión pública y sus problemas, 2004.

Donaldson, M.: *La mente de los niños,* (5.a ed.), 2003.

Driver, R., Guesne, E. y Tiberghien, A.: *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia,* (4.a ed.), 1999.

Durkheim, E.: *La educación moral,* 2002.

—i—i— Las reglas del método sociológico, (6.a ed.), 1993.

Elliott, J.: *El cambio educativo desde la investigación-acción,* (4.a ed.), 2005.

Fernández Enguita, M.: *Educar en tiempos inciertos,* (2.a ed.), 2006.

Flick, U.: *Introducción a la investigación cualitativa,* (2.a ed.), 2007.

Fraser, N.: *Redistribución o reconocimiento,* 2006.

Freinet, C.: *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas,* (2.a ed.), 1996.

Freire, P.: *Pedagogía de la indignación,* (2.a ed.), 2006.

Freyd, J. J.: *Abusos sexuales en la infancia,* 2003.

Gardner, H.; Feldman, D. H. y Krechevsky, M. (Comps.): *El Proyecto Spectrum (3 vols.),* 2001.

Gee, J. P.: *La ideología en los Discursos,* 2005.

Gimeno Sacristán, J.: *El alumno como invención,* 2003.

—i—i— El curriculum: *una reflexión sobre la práctica,* (9.a ed.), 2007.

—i—i— La educación obligatoria: Su sentido educativo y social, (3.a ed.),

2005.

—i—i— Educar y convivir en la cultura global, (2.a ed.), 2002.

—i—i— La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia, (11.a ed.), 2002.

—i—i— Poderes inestables en educación, (2.a ed.), 1999.

—i—i— **(Comp.):** *La reforma necesaria,* 2006.

—i—i— La transición a la educación secundaria, (4.a ed.), 2000.

—i—i— **y Pérez Gómez, A. I.:** *Comprender y transformar la enseñanza,* (10.a ed.), 2002.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en inv. educ.,* 1988.

Gómez, J. C.: *El desarrollo de la mente en los simios, los monos y los niños,* 2007.

Gómez Llorente, L.: *Educación pública,* (2.a ed.), 2001.

Gore, J.: *Controversias entre las pedagogías,* 1996.

Graves, D. H.: *Didáctica de la escritura,* (3.a ed.), 2002.

Gross, J.: *Necesidades educativas especiales en educación primaria,* 2004.

Grundy, S.: *Producto o praxis del* curriculum, (3.a ed.), 1998.

Halliday, J.: *Educación, gerencialismo y mercado,* 1995.

Harding, S.. *Ciencia y feminismo,* 1996.

Hargreaves, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad,* (5.a ed.), 2005.

Harlen, W.: *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias,* (6.a ed.), 2007.

Haydon, G.: *Enseñar valores. Un nuevo enfoque,* 2003.

Healy, K.: *Trabajo social: Perspectivas contemporáneas,* 2001.

Hegarty, S.: *Aprender juntos: la integración escolar,* (4.a ed.), 2004.

Hicks, D.: *Educación para la paz,* (2.a ed.), 1999.

House, E.: *Evaluación, ética y poder,* (3.a ed.), 2000.

—i—i— **y Howe, K. R.:** *Valores en evaluación e investigación social,* 2001.

Jackson, Ph. W.: *La vida en las aulas,* (6.a ed.), 2001.

Kemmis, S.: *El* curriculum: *más allá de la teoría de la reproducción,* (3.a ed.), 1998.

Kincheloe, J.; Steinberg, Sh. y Villaverde, L. (Comps.): *Repensar la inteligencia,* 2004.

Kushner, S.: *Personalizar la evaluación,* 2002.

Le Bon, G.: *Psicología de las masas,* (5.a ed.), 2005.

Liston, D. P. y Zeichner, K. M.: *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización,* (3.a ed.), 2003.

López, L. E. y Jung, I. (Comps.): *Sobre las huellas de la voz,* 1999.

Lundgren, U. P.: *Teoría del* curriculum *y escolarización,* (2.a ed.), 1997.

Martínez Bonafé, J.: *Políticas del libro de texto escolar,* 2002.

Martínez Rodríguez, J. B.: *Educación para la ciudadanía,* 2005.

Marx, K.; Weber, M. y Durkheim, E.: *Sociología y educación,* 2006.

McCarthy, C.: *Racismo y* curriculum, 1994.

McCormick, R. y James, M.: *Evaluación del* curriculum *en los centros escolares,* (2.a ed.), 1997.

McKernan, J.: *Investigación-acción y* curriculum, (2.a ed.), 2001.

McLane, J. B. y McNamee, G. D.: *Alfabetización temprana,* 1999.

Moscovici, S.: *Psicología de las minorías activas,* (2.a ed.), 1996.

Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M.: *La zona de construcción del conocimiento,* (3.a ed.), 1998.

Nobile, A.: *Literatura infantil y juvenil,* (3a ed.), 2007.

Ogden, J.: *Psicología de la alimentación,* 2006.

Olweus, D.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares,* (3.a ed.), 2006.

Peacock, A.: *Alfabetización ecológica en educación primaria,* 2006.

Pérez Gómez, A. I.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal,* (4.a ed.), 2004.

Perrenoud, Ph.: *La construcción del éxito y del fracaso escolar,* (3.a ed.), 2001.

Piaget, J.: *Psicología del niño,* (16.a ed.), 2002.

—i—i— La representación del mundo en el niño, (9.a ed.), 2001.

—i—i— La toma de conciencia, (3.a ed.), 1985.

Pimm, D.: *El lenguaje matemático en el aula,* (3.a ed.), 2002.

Popkewitz, Th. S.: *Sociología política de las reformas educativas,* (3.a ed.), 2000.

Pozo, J. I.: *Adquisición de conocimiento,* (2.a ed.), 2007.

—i—i— Humana mente, 2001.

—*i*—*i*— *Teorías cognitivas del aprendizaje,* (9.a ed.), 2007.

—*i*—*i*— **y Gómez Crespo, M. A.:** *Aprender y enseñar ciencia,* (5.a ed.), 2007.

Puelles, M. de: *Problemas actuales de política educativa,* 2006.

Santos Guerra, M. A.: *La escuela que aprende,* (4.a ed.), 2007.

Sichra, I. (Comp.): *Género, etnicidad y educación en América Latina*, 2004.

Siraj-Blatchford, J.: *Nuevas tecnologías para la ed. infantil y primaria,* 2005.

Smale, G.; Tuson, G. y Statham, D.: *Problemas sociales y trabajo social,* 2003.

Sperber, D.: *Explicar la cultura,* 2005.

Squires, D. y McDougall, A.: *Cómo elegir y utilizar software educativo,* (2.a ed.), 2001.

Stake, R.: *Investigación con estudio de casos,* (3.a ed.), 2005.

Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del* curriculum, (5.a ed.), 2003.

—*i*—*i*— *La investigación como base de la enseñanza,* (5.a ed.), 2004.

Stuart-Hamilton, I.: *Psicología del envejecimiento,* 2002.

Suárez-Orozco, C. y M. M.: *La infancia de la inmigración,* 2003.

Suckling, A. y Temple, C.: *Herramientas contra el acoso escolar,* 2006.

Swanwick, K.: *Música, pensamiento y educación,* (3.a ed.), 2006.

Thornton, S.: *La resolución infantil de problemas,* (2.a ed.), 2000.

Torres, J.: *Educación en tiempos de neoliberalismo,* 2001.

—*i*—*i*— *El* curriculum *oculto,* (8.a ed.), 2005.

—*i*—*i*— *Globalización e interdisciplinariedad,* (5.a ed.), 2006.

—*i*—*i*— *La desmotivación del profesorado,* 2006.

Turner, J.: *Redescubrir el grupo social,* 1990.

Tyler, J.: *Organización escolar,* (2.a ed.), 1996.

Usher, R. y Bryant, I.: *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo,* (2.a ed.), 1997.

Valle, F.: *Psicolingüística*, (2.a ed.), 1992.

Viñao, A.: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas,* (2.a ed.), 2006.

VV.AA.: *Volver a pensar la educación* (2 vols.), (2.a ed.), 1999.

Walker, R.: *Métodos de investigación para el profesorado,* (3.a ed.), 2002.

Willis, A. y Ricciuti, H.: *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años,* (3.a ed.), 2000.

Wray, D. y Lewis, M.: *Aprender a leer y escribir textos de información,* (2.a ed.), 2005.